

# Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica  
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



Anno 9/2 – 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](mailto: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](mailto:valentina.zenoni@unimi.it)

## INDICE

### EDITORIALE

- Tra termini letterari e regionalismi. Il dizionario nelle mani del traduttore  
*Luca Serianni* 8

### ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

- Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una  
glottodidattica applicata  
*Diego Cortés Velásquez, Serena Faone, Elena Nuzzo* 24
- Prime riflessioni sull'efficacia dell'approccio conversazionale applicato  
all'insegnamento della competenza interazionale fra apprendenti di italiano  
LS  
*Roberta Ferroni* 95
- Tratti neo-standard nel parlato degli insegnanti di italiano LS: uno studio a  
Salonicco  
*Michael Psitos, Chiara Marotta* 116
- Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo  
*Gianluca Baldo* 139

### EDUCAZIONE LINGUISTICA

- Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil  
aux langues nella scuola primaria  
*Silvia Sordella, Cecilia Andorno* 180
- Quale didattica dell'italiano per i nativi digitali? prime riflessioni sul progetto  
Mat.ita dell'università di Catania  
*Rosaria Sardo* 247
- Dalla mano al video. Esperienze e osservazioni di costruzione del  
pensiero astratto, analitico e computazionale nella formazione linguistica  
della scuola primaria  
*Michele Ricci, Alessandro Efrem Colombi* 307
- ESABAC: promuovere l'italiano e il francese a scuola educando al  
pluriculturalismo  
*Susanna Ragno* 330

## LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

- La parola per tutti. Percorsi linguistici delle traduzioni bibliche in lingua italiana nel Cinquecento (e inizi del Seicento)  
*Franco Pierno* 346
- Dal crème caramel al cupcake: l'invasione degli anglicismi in cucina, al ristorante e al bar  
*Stefano Ondelli* 389
- Fra Gigli e Mastrofini: il "Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari" (1761) di Giovanni Battista Pistolesi  
*Alessio Ricci* 400
- Le «sottigliezze di certa didattica superlativa» della grammatica elementare: storia (attestata) del metodo rafforzista (1814-1914)  
*Michela Dota* 413
- «Un dialogo stupendo davvero». Verga alla ricerca del parlato borghese, da *Una peccatrice* a *Rose caduche*  
*Daria Motta* 434
- I Misteri di Napoli* tra retorica ed espressività  
*Mariella Giuliano* 451
- Piccolo glossario garibaldiano  
*Alberto D'Alfonso* 469
- Tecmirio  
*Joel Vaucher de la Croix* 505

## ESPERIENZE E MATERIALI

- I.D.E.A: Interazioni Dialogiche e Affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti  
*Alessandro Borri, Giovanna Masiero* 520
- Il radiodramma come strumento didattico  
*Valeria Cattaneo, Giuditta Grechi, Valentina Guerini Rocco* 538
- Quando la lingua si fa pensiero  
*Daniela Finocchi* 559

## RECENSIONI - SEGNALAZIONI

Capire la grammatica, Il contributo della linguistica <i>Cristiana De Santis</i>	564
Insegnare e apprendere l'italiano nella scuola dell'infanzia e primaria <i>Cristina Nesi</i>	568
L'italiano dei nuovi italiani <i>Alberto Sobrero</i>	570
Ponti di parole. Strumenti, knowhow e strategie per la didattica <i>Salvatore Cavaliere</i>	574
Guides de rédaction et traduction dans le cadre de l'Union Européenne di Antonella Leoncini Bartoli <i>Susanna Ragno</i>	578
Pratiche linguistiche nelle relazioni politiche e commerciali del Mediterraneo moderno <i>Federica Vernier</i>	580

## **EDITORIALE**

## TRA TERMINI LETTERARI E REGIONALISMI. IL DIZIONARIO NELLE MANI DEL TRADUTTORE

Luca Serianni<sup>1</sup>

La funzione essenziale di un dizionario dell'uso non è, diversamente da ciò che pensa l'uomo della strada, quella di svelare il significato di una parola sconosciuta: una parola molto rara come *clecsografia* o propria di un lessico settoriale (nella fattispecie: giuridico) come *antistatario*<sup>2</sup> in generale non è registrata (ed è giusto che sia così: non si può inseguire il pulviscolo lessicale; e del resto, in tempi di Internet, la rete ci offrirebbe in entrambi i casi le informazioni essenziali). Il dizionario, o almeno il buon dizionario, serve in primo luogo per precisare, arricchire, cogliere le sfumature di registro di una parola della quale già conosciamo il nucleo semantico, specie di quelle che appartengono al lessico astratto e che ci vengono a taglio in tutti i casi di uso non estemporaneo della lingua, in particolare quando scriviamo (o leggiamo) un testo di qualche impegno.

È la situazione tipica in cui si trova uno studente alle prese con un compito scritto: ma sappiamo che, semmai, il dizionario consultato in queste occasioni è quello dei sinonimi, alla ricerca spesso maldestra di qualche sostituto che permetta di evitare le famigerate ripetizioni. Tuttavia c'è un altro utente privilegiato del dizionario: il traduttore e il revisore di una traduzione<sup>3</sup>. È naturale che il traduttore debba avere una buona conoscenza della lingua di partenza e un'ottima conoscenza della lingua d'arrivo, che di norma è la sua lingua madre. La capacità di rendere con sapienza il testo di partenza è graduabile in un'ideale scala che ha alla sua base il testo non letterario e non specialistico (per esempio un messaggio di promozione turistica) e via via, con prestazioni sempre più impegnative, passa attraverso il testo specialistico (che richiede una certa conoscenza, o almeno familiarità, con i relativi *realia*: è impossibile tradurre un articolo di ematologia se si pensa che le piastrine siano delle piccole piastre e non un elemento corpuscolato del sangue) e il testo letterario. Una particolare tipologia di testo letterario, quello poetico, ci mette di fronte inevitabilmente a una creazione autonoma che, come sappiamo, qualche volta può raggiungere valori artistici pari o persino superiori a quelli dell'originale.

Ma teniamoci a un livello meno alto e comunque più ricorrente: la traduzione di un testo in prosa (tipicamente un romanzo o una novella) o di un saggio che, per il tema trattato o per lo stile dell'autore, ambisca a coinvolgere un pubblico largo: ciò che avviene spesso nella saggistica di alta divulgazione in ambiente anglosassone (ma anche francese e tedesco), in cui l'allargamento della platea dei possibili lettori è avvenuto più precocemente di quel che sia stato per l'Italia.

<sup>1</sup> Università di Roma "Sapienza".

<sup>2</sup> Attingo i due esempi da Serianni, 2014: 36-38.

<sup>3</sup> Su questa figura, essenziale anche se di norma destinata a restare nell'ombra, cfr. Pizzoli, 2017.



Il traduttore può aver bisogno del dizionario per verificare il registro d'uso di alcune parole, che non sono propriamente "arcaiche": parole davvero arcaiche si trovano solo episodicamente in un vocabolario contemporaneo, e solo in quanto sono state usate da uno dei grandi classici letterari del passato, a partire da Dante<sup>4</sup>. Ma circolano, e sono tipici contrassegni di un parlare sorvegliato, le parole che in *NDO* (2017) abbiamo contrassegnato con la marca ELEV. 'elevato': sono parole, come si legge nelle *Avvertenze*, che «vengono segnalate al lettore per attirare la sua attenzione su vocaboli meno comuni, più ricercati, particolarmente utili quando si scrivono testi formali oppure nell'uso scolastico».

I vocabolari non possono andare oltre questo segnale: secondo Benedetto Croce erano «cimiteri di parole», perché la lingua vive solo nel testo concretamente realizzato<sup>5</sup>. Si tratta però, partendo da questa marca d'uso, di verificare la circolazione di una delle parole così marcate, soprattutto per quanto riguarda ambiti d'impiego e collocazioni<sup>6</sup>, sfruttando opportunamente i vari *corpora* esistenti, in parte di libero accesso in rete<sup>7</sup>. Per il mio sondaggio mi fonderò sull'archivio storico del quotidiano «La Stampa», interrogato per gli anni 1995-2005 (= *Stampa*), all'occorrenza integrato con l'archivio del «Corriere della Sera» per lo stesso periodo (= *CDS*), e su *PT* (2007) che raccoglie cento opere di narrativa comprese nel sessantennio 1947-2006.

Ho preso in esame due gruppi di parole: il primo è organizzato intorno a un particolare nucleo semantico e comprende sei aggettivi che implicano un giudizio morale negativo (*acrimonioso*...); il secondo, più consistente perché più significativo (22 forme, in massima parte verbi), comprende sinonimi di uso scelto, e perlopiù ristretto quanto a collocazioni, rispetto a nozioni comuni, in gran parte appartenenti al lessico astratto (*tergere* 'pulire'...). Potremmo valutarne l'indice d'uso in base a un parametro grezzo ma efficace, il numero degli esempi, assegnando 4 alle forme che risultano frequenti in entrambi i *corpora*; 3 a quelle che sono frequenti o abbastanza frequenti in un *corpus* e presenti anche nell'altro; 2 a quelle che sono poco frequenti in entrambi; 1 a quelle che sono assenti in uno dei due *corpora*; zero a quelle assenti da entrambi i *corpora* (ma è un'eventualità che nella fattispecie qui esaminata non si dà). Per i verbi bisogna tener conto anche della dispersione paradigmatica, ossia dell'attestazione di varie voci flesse e non solo di quelle più comuni, di norma le forme nominali: infinito, gerundio e participio<sup>8</sup>. Concentrarsi su poche forme a titolo di campione ha il vantaggio di

<sup>4</sup> Per questo, nella nuova edizione del *Devoto-Oli* (*NDO* 2017), Maurizio Trifone ed io abbiamo adottato la marcatura LETT. 'letterario, letterariamente' per forme come *duolo* o *speme*, che potrebbero essere usate oggi solo scherzosamente ma che sono largamente note a una persona istruita, non foss'altro che per il lungo servizio prestato nella lingua poetica italiana («Questo di tanta speme oggi mi resta!» cantava Foscolo); una forma come *indonnarsi* 'impadronirsi' è stata registrata solo perché adoperata da Dante (dunque marcata come LETT., ma anche ARC.), mentre vocaboli che hanno circolato nei primi secoli, ma non hanno mostrato nessuna vitalità in epoca moderna sono esclusi, alla stregua di *cleosografia* o *antistatario*: è il caso di due parole che si leggono tra l'altro in una canzone del poeta duecentesco Inghilfredi, *Caumoscenza penosa e angosciosa: beninanza* 'felicità' e *barnaggio* 'nobiltà'.

<sup>5</sup> E secondo Giorgio Manganelli, con una brillante variazione sul tema, il dizionario è un «luogo dove le parole si riposano, stanno ferme, cioè celebrano la loro qualità suprema che è quella di essere parole morte» (cit. in Matt, 2017: 8).

<sup>6</sup> Si veda in proposito Tiberii, 2012.

<sup>7</sup> Un recente e aggiornato regesto in D'Achille, Grossmann, 2017: 93-94.

<sup>8</sup> Non ho tenuto conto dei participi con valore aggettivale. Mentre grazie al dvd di *PT* (2007), espressamente messo a punto per ricerche linguistiche, i dati sugli esempi della narrativa sono completi, per gli archivi giornalistici i dati sono inevitabilmente di massima.

permetterne l'illustrazione attraverso un'adeguata esemplificazione, che di volta in volta ne faccia emergere lo statuto letterario e le sfumature d'uso (specie grazie agli esempi di *PT* [2007]), l'usualità (cronaca locale) o la ricaduta di un linguaggio settoriale, tipicamente quello giudiziario, attraverso dichiarazioni di magistrati o poliziotti – frequentemente riportati in *Stampa* – nella lingua comune.

Ecco il quadro dei termini che ho selezionato, con alcune note di commento.

**abietto.** *PT* (2007). Gli esempi sono numerosi (20), anche se si rarefanno per gli anni più recenti, in concomitanza con la crescente deriva della narrativa italiana verso il parlato, per la quale qualcuno ha introdotto ironicamente la formula di «internazionale del parlato medio-basso»<sup>9</sup>. Esempi: «[la giustizia umana] è una inesauribile fonte di male: spezza il corpo e l'anima dei sommersi, li spegne e li rende abietti» (P. Levi, 1963), «l'abietta miseria» (Magris, 1987); gli esempi più recenti ricorrono in autori di livello espressivo proverbialmente ricercato (Bufalino) o, nel caso di Barbero, *Bella vita e guerre altrui di Mr. Pyle, gentiluomo* (1996), in una sorta di moderno romanzo storico, consistente nell'immaginario diario di un diplomatico americano all'epoca delle guerre napoleoniche: lo stile, di conseguenza, cerca di restituire un certo "effetto d'epoca". *Stampa*. Esempi numerosi e diafasicamente variati. L'eco di un preciso articolo del codice penale, il 61, che prevede tra le aggravanti la presenza di «motivi futili o abietti» si ritrova nella dichiarazione di un pubblico ministero, nel resoconto di un processo: «Forse è la prima volta che viene posta all'attenzione di una corte la possibilità che i motivi abietti discendano dalla volontà di distruggere una vita umana che non può essere controllata» (23.2.1996); ma *abietto* si trova anche nelle parole di uno dei padri fondatori della Repubblica italiana, Galante Garrone (a proposito delle intemperanze di Umberto Bossi): «Mi disgusta questo linguaggio. Lo trovo detestabile, abietto, stupido. Mi vergogno quasi di essere italiano» (8.8.1995); e in quelle del fidanzato di una ragazza assassinata, che scrive ai carabinieri per ringraziarli: «Quando ormai tutte le speranze sembravano perdute, ho avuto improvvisamente la notizia che quell'essere abietto è stato da voi catturato» (16.5.1998; da notare anche una collocazione tipica: *essere abietto*). Indice d'uso: 4.

**acrimonioso.** *PT* (2007). Gli esempi sono appena tre, oltre a uno dell'avverbio (P. Levi, 1963: «bestemmiava con metodo e con studio, acrimoniosamente»): Gorresio, Barbero e Starnone, *Via Gemitto* (2000), l'ultimo meno prevedibile, visto che l'autore è certamente uno scrittore di consumata esperienza letteraria, il quale però scrive un romanzo intriso di oralità regionale: «Lo aveva rimbrottato acrimonioso». Rarissimi anche gli esempi dalla *Stampa*: «un divorzio molto pubblico e acrimonioso» (quello tra Carlo d'Inghilterra e Diana; 7.7.2004). Indice d'uso: 2.

**bilioso.** *PT* (2017). Esempi numerosi (14; il più recente è in Barbero); anche qui concentrati in scrittori di forte spessore intellettuale come Eco: «Aldemaro è flemmatico mentre Agilulfo è bilioso» (non è casuale la

<sup>9</sup> G. Simonetti, cit. in Dardano, 2010: 178. Con le parole di Gian Luigi Beccaria, «da lingua della narrativa oggi sembra che si vada sempre più assestando verso una "norma" orientata verso l'oralità, verso una coloritura-intonazione parlata. Il linguaggio narrativo si è fatto più "ascoltato" prima che "scritto"» (Beccaria, 2016: 127).

contrapposizione degli epiteti in un romanzo ambientato nel Medioevo, dunque in pieno vigore della teoria umorale), «come un acre e bilioso pittore di corte» (Citati). *La Stampa*: anche qui esempi abbastanza consistenti, nella prosa brillante di un Gramellini («D'Alema riuscirebbe a sembrar bilioso persino se si mettesse a parlare agli uccelli come San Francesco», 30.12.2003), ma anche in un'anonima cronaca televisiva: «l'attore che partecipò alla prima serie della fantascientifica saga tv, nelle vesti del bilioso dr. Leonard Mc Coy» (13.6.1999). Indice d'uso: 4.

**deleterio**. *PT* (2017). Esempi di discreta consistenza (7; il più recente, ancora una volta è in Barbero): «Il disgusto la repulsione l'antipatia non giovano all'amicizia, anzi sono deleterie» (Malerba, 1966), «l'argomento della guerra, di cui paventa l'effetto deleterio sull'umore del marito» (Barbero). *Stampa*. Esempi numerosi e diafasicamente variati; si va dalla dichiarazione di un procuratore torinese («Sarà una riforma deleteria per tutto il Paese», 15.7.2005) alla cronaca calcistica: «La sconfitta della Pro [Vercelli] contro il Voghera non è stata, almeno dal punto di vista della classifica, troppo deleteria» (4.2.1997). Indice d'uso: 4.

**esecrabile**. *PT* (2007). Appena tre esempi, in Buzzati, Prisco e Barbero: «Giunse così, per quell'esecrabile errore, all'ultima stazione» (Buzzati, 1958). *Stampa*. Molti esempi, o in dichiarazioni di autorità («Il pretore [...] ha definito l'accaduto un fatto esecrabile», 27.2.1998, a proposito di un atto di teppismo contro una disabile; «l'azione di Porzus, un episodio isolato ed esecrabile che non si può confondere con la storia della Liberazione», 16.2.1998, dichiarazione del presidente della Camera Violante) o no; in quest'ultimo caso l'aggettivo può implicare una sottile presa di distanza da parte di chi scrive, come avviene in un editoriale di Sergio Romano, in cui si guarda con distacco ai giudizi allora correnti su Bossi: «Passiamo dalle dichiarazioni in cui Bossi è grottesco e risibile a quelle in cui è pericoloso ed esecrabile» (17.9.1997). Indice d'uso: 3.

**livoroso**. *PT* (2007). Un solo esempio, nella prosa lussureggiante di Anna Banti, per giunta alle prese con la biografia della pittrice Gentileschi, dunque con un romanzo di ambientazione storica, che non casualmente piacque a Contini<sup>10</sup> (*Artemisia*, 1947). «Il sonatore, tetro, impassibile, colle labbra violette e la guancia livorosa» (a parte i tratti linguistici marcati in diacronia – l'applicazione della regola del dittongo mobile in *sonatore*, la preposizione articolata *colle* – si noti l'uso dell'aggettivo con tratto semantico [- umano], in riferimento metonimico alla guancia). Più consistenti gli esempi della *Stampa*, dallo sport («L'episodio [...] ha fornito il pretesto per un livoroso ping-pong tra Galliani e Longo», 29.2.2004) alla politica («il suo umore prevalente da bottegaio periferico preoccupato e livoroso», 15.3.2002; il riferimento è a Bossi). Indice d'uso: 3.

Questa è la lista dei 22 vocaboli che ho scelto per rappresentare sinonimi più elevati rispetto ad alternative che in generale appartengono al lessico fondamentale (s'è già citato *tergere/pulire*; pensiamo anche a *ascendere/salire*, *proferire/dire* ecc.). Il discrimine è dato o da restrizioni d'uso (si *tergono* le lacrime, non si *puliscono*; semmai si asciugano) o,

<sup>10</sup> Che parlò (in Contini, 1968: 865) di «materiale linguistico elettissimo».

più spesso, dal registro (“Di’ qualcosa!” posso intimare a un interlocutore reticente in uno scambio polemico; non certo “Proferisci qualcosa!”).

**animoso.** *PT* (2007). Alquanto diffuso (17 esempi), con la consueta rarefazione negli anni più recenti (ultimo esempio in Mazzucco, 2003, ventitré anni dopo quello immediatamente precedente, di Gorresio). In alcuni casi, di intonazione letteraria, figura il tratto [- umano] («anche a me il canto veloce infondeva una smania di vita libera, animosa, avventurosa», Angioletti, 1949); per il resto si oscilla tra il significato di ‘vivace, indaffarato’ («s’accalcano sulla terrazza turisti brulicanti piccoli e animosi come formiche», Mazzucco) e quello di ‘ostile’ («ella si sentiva animosa verso il marito», Pratolini, 1949). *Stampa.* Anche qui gli esempi sono consistenti: «Kruscev mi spiegò perché aveva “un grande rispetto” degli italiani: avevano trattato bene il figlio che l’animoso uomo del disgelo perse sul fronte del Don» (13.6.1997; articolo di Igor Man sul comportamento in guerra dei soldati italiani). Un esempio in cui l’aggettivo è dotato del tratto [- umano], tratto da una recensione musicale di P. Ferrari: «la matrice partenopea si mescola al soul americano senza vezzi intellettuali, ma alla luce di una ricerca persino animosa». Indice d’uso: 4.

**ascendere.** *PT* (2007). Molto frequente (32 esempi, con buona dispersione paradigmatica; esempio più recente in Rea, 2002): «Egli ascese piano, tenendosi alla sbarra di ottone infissa lungo le pareti» (Moravia, 1952), «il sentiero [...] ascende nell’aria fina tra ciuffi di lentischi, mirto, timo, erica, nepitella, tra superbi cipressi e rari pini» (Ferrero, 2000; da notare l’impronta letteraria recata dal minuzioso descrittivismo botanico e dalla doppia anteposizione dell’aggettivo al sostantivo). Buona frequenza anche nella *Stampa*; un esempio dalla cronaca sportiva: «in modo che [Carl Lewis] possa ascendere alla decima medaglia d’oro olimpica» (1.8.1996); e un altro da un articolo di politica estera: «tre cariche a cui lo [*scil.* Jiang] ha fatto ascendere Deng» (30.1.1997). Indice d’uso: 4.

**ascrivere.** *PT* (2007). Discreta frequenza (8 esempi; l’ultimo in Mazzucco, 2003): «Ti piace? gli chiese Vita, ascrivendo alle molte colpe di Roma la superficie stradale butterata di pietre sconnesse» (Mazzucco); un esempio dal quale trapela la formazione giuridica dello scrittore: «Ritenevo di conoscere abbastanza Masu per non ascrivergli una tale distrazione» (Mannuzzu, 1988). *Stampa.* Buona frequenza, favorita dalla presenza del lessico formale, in dichiarazioni di funzionari pubblici («Una diminuzione – ha spiegato – da ascrivere alla selettività con la quale la commissione centrale procede all’adozione e alla proroga degli speciali programmi di protezione», dichiarazione del Capo della Polizia, 2.7.1997). Altro esempio di tutt’altro tenore (cronaca del maltempo in montagna): «Qualcuno ascriveva questa informazione [...] ad una slavina precedente» (2.6.1995). Indice d’uso: 4.

**bramare.** *PT* (2007). Buona frequenza (21 esempi; l’ultimo in Mazzucco, 2003). L’accezione è quella di ‘desiderare ardentemente’, non necessariamente con una connotazione letteraria: «Non mi piace più, non m’attira più quello che bramavo un momento fa» (Campanile, 1974), «l’aria crudele delle giovani bellezze con le quali egli aveva tanto bramato di misurarsi» (Volponi, 1965). *Stampa.* Il verbo è piuttosto raro; due esempi in

contesti molto diversi: «[Netanyahu] non teme il dilagare degli integralismi né una guerra ravvicinata tra Israele e Palestinesi, ma sembra, anzi, bramare le due cose in simultanea» (1.2.1998, editoriale di Barbara Spinelli); «I mangiatori di cioccolato [...] tendono a bramare il cibo, ad aumentare di peso e a soffrire di “ipersonnambulismo”, o sonno eccessivo» (17.10.2003). Indice d'uso: 3.

**brandire.** *PT* (2007). Frequenza alta (24 esempi, di cui 18 del gerundio; ultimo esempio in Maggiani, 2003). Il vocabolo, nella sua accezione specifica di 'impugnare un oggetto con intenzione ostile' ha una buona dispersione paradigmatica, visto che compare anche in modi finiti meno usuali (*brandisse*, *brandissero*) ed è ben rappresentato nella letteratura recente (Starnone, 2001, Mazzantini, 2002): «brandendo un pesante alare» (Ortese, 1967), «brandisce una falce davanti ai passanti facendoli sobbalzare di spavento» (Mazzantini). Anche nella *Stampa* il verbo è abbastanza frequente, sia in senso proprio («Un uomo di 45 anni è stato aggredito [...] da un giovane armato di una bottiglia rotta che brandiva per il collo», 29.9.1999), sia occasionalmente in senso estensivo, come in un trafiletto di registro brillante di P. Battista: «era sua intenzione [*scil.* della moda] brandire la panciera come arma trasgressiva contro la pigrizia dei creatori dello stile» (11.1.1999). Indice d'uso: 4.

**cagionare.** *PT* (2007). Abbastanza frequente (10 esempi, con buona dispersione nel paradigma), ma raro nella letteratura più recente: l'ultimo esempio, condizionato dal lessico giudiziario-poliziesco, è di Mannuzzu, 1989: «di fronte a questa che probabilmente era la firma di colui che aveva voluto cagionarla [*scil.* la morte]». Un esempio non marcato settorialmente, ma un po' legato al gusto letterario di metà Novecento in Angioletti, 1949: «Non bastava che mi sentissi infelice io, dovevo anche cagionare l'infelicità di chi più amavo?». Anche dalla *Stampa* si ricava una frequenza più che discreta, alimentata come in altri casi dalla cronaca giudiziaria («Per l'accusa, contribuirono a cagionare lesioni e ustioni a Schintu che stava spostando bidoni di acido», 28.10.1996); un esempio tratto dalla dichiarazione di una dirigente sportiva: «Le ripetute critiche di questo personaggio sono finalizzate esclusivamente a cagionare danno alla società» (21.12.1997). Indice d'uso: 4.

**celiare.** *PT* (2007). Discreta frequenza (9 esempi), con buona rappresentanza anche negli autori più recenti: «diceva, un po' celiando, un po' sul serio» (E. Rea, 2002), «Fratello, non mi sembra l'ora di celiare» (Riccarelli, 2004). *Stampa*. Alquanto raro: «Il “canto caldo che viene dal freddo” si potrebbe celiare per la gioia dei giovani ma anche di adulti che affolleranno il Piccolo Regio» (18.12.1995; si sta parlando di uno spettacolo di canti natalizi russi), «Oggi è doveroso celiare sui nazisti: è quanto sostiene la “Eichborn”, casa editrice di Francoforte, rispondendo a chi le rimprovera la recente pubblicazione di un fumetto» (27.7.1998). Indice d'uso: 3.

**coartare.** *PT* (2007). Solo quattro esempi, tre dei quali dell'infinito: «non voglio coartare, non intendo porre limiti alla libertà» (Arbasino, 1960). *Stampa*. Esempi scarsi, presenti nel linguaggio giudiziario («Il pretore l'ha però assolto [...] mancando del tutto la prova che il comportamento attribuitogli in imputazione e le frasi pronunciate fossero dirette a coartare la

volontà dei tre consiglieri» 28.1.1998) o in dichiarazioni solenni (un discorso di papa Giovanni Paolo II: «Il cinema può coartare la libertà, soprattutto dei più deboli», 25.1.1995). Indice d'uso 2.

**collidere.** *PT* (2007). Nessun esempio. Poco frequenti gli esempi della *Stampa*: «i diritti delle piccole comunità non vengono considerati quando possono collidere con quelli delle Comunità maggiori» (3.5.1996, dichiarazione del presidente di una Comunità montana), «La destra rappresenta da sempre ceti e interessi che spesso collidono con i valori di un corretto sviluppo ambientale e sociale» (25.11.1997, comunicato di un partito politico ad Albenga). Indice d'uso: 1.

**concupire.** *PT* (2007). Poco frequente (4 esempi, distribuiti tra scrittori di forte spessore intellettuale: Gadda, Arbasino, Magris); l'uso, come si ricava anche dallo scarso bottino degli esempi giornalistici, ha sempre una connotazione ironica: «la pasticceria Turoczi concupita nella sua infanzia» (Magris, 1987). *Stampa*. Da notare, anche in questo caso, la presenza di penne di spiccata sensibilità letteraria, come i critici e saggisti Giorgio Calcagno, che ironizza su un furto di libri («[i ladri] devono essere rimasti un po' in arretrato con la navigazione in Internet. Per loro il libro è ancora un bene, appetibile, ricercabile, un oggetto da concupire», 19.7.1998) e Masolino D'Amico, in una recensione («la coetanea che [un ragazzo] concupiva segretamente lo mette in crisi», 22.3.2003). Indice d'uso: 2.

**discernere.** *PT* (2007). Molto frequente (24 esempi), anche se con limitata dispersione morfologica (ben 19 esempi sono dell'infinito, in tre casi combinato con clitici) e scarsa presenza negli autori più recenti (ultimo esempio: Barbero). *Stampa*. Gli esempi sono frequenti e i contesti sono vari, dalla cronaca locale (discussioni sull'appalto di una piscina a Savona: «Del resto, difficile discernere i ruoli», 31.5.1998), alla recensione di un vino («Cosa sia oggi questa azienda merita davvero riscoprirlo, discernendo nella gamma ampia dei vini [...] con ben 8 versioni di Gavi», 17.5.2003). Indice d'uso: 4.

**esimere.** *PT* (2007). Frequente, con 14 esempi e con concentrazione negli scrittori meno recenti: negli anni Ottanta si incontra in Bufalino (1988) e Mannuzzu (1989), ossia in due scrittori di impronta variamente letteraria. *Stampa*. Abbastanza frequente: si va dalla dichiarazione di un politico, a proposito di un grave fatto di camorra («La difesa della legalità [...] valore inscindibile di una società civile, non ci può esimere da una lettura sociale di quello che è accaduto», 20.6.1999) al resoconto di cronaca (un chirurgo, sospettato di legami con la 'ndrangheta, «non si era potuto esimere dall'andare a visitare Mazzaferro ricoverato nella clinica privata che laggiù, nel Cosentino, dà brillantemente da vivere al fratello, anche lui medico», 14.7.1999). Indice d'uso: 4.

**evincere.** *PT* (2007). Solo due esempi, entrambi in Eco, a conferma dell'occasionalità di verbi di tipico spessore argomentativo nella narrativa: «come si evinceva da varie citazioni dei libri canonici». *Stampa*. Esempi frequenti e diafasicamente vari: «È probabile, ma non lo si può evincere dalle schede, che a far pesare la bilancia a favore del sì siano stati soprattutto

i voti di chi è già in pensione» (in un resoconto su alcune elezioni sindacali a Vercelli, 29.11.1997), «Colombi “padroni” dei portici. Il lettore Claudio Zappalà ha segnalato (e dalla foto si evince che ha ragione) la sporcizia sui portici di Palazzo Carignano» (cronaca locale, 6.7.1996). Indice d’uso: 3.

**facezia.** *PT* (2007). Molto frequente (21 esempi; come in tanti altri casi, i più recenti, di Barbero e Ferrero, mostrano la rarefazione del vocabolo nella narrativa che non si rivolga alla rievocazione storica). La sfumatura semantica di *facezia* implica spesso una riserva, legata o alla sua ritualità o viceversa alla sua inopportunità: «Forse, in quel caso, s’era trattato davvero di una facezia di dubbio gusto» (Vassalli, 1990), «con facezie tutte pedanti e professorali» (Moravia, 1952). *Stampa*. Poco frequente: «le doti di impertinenza, del dubbio, della facezia» (commemorazione di Lucio Colletti pronunciata in Parlamento da Berlusconi, 7.1.2001), «La Juve non recrimina per gli arbitraggi sfavorevoli. Gli anti-juventini viscerali prigionieri del luogo comune non si fanno lasciare impreparati e recitano la facezia: certo che non recriminate, visto che non conoscete arbitraggi sfavorevoli» (18.6.2001). Indice d’uso: 4.

**irretire.** *PT* (2007). Frequente e con discreta dispersione morfologica (esempi totali: 18, di cui 10 relativi all’infinito, da solo o combinato con un clitico; esempio più recente: Magris, 1997): «aveva saputo irretirlo proprio per bene, la ragazzina» (Prisco, 1966). *Stampa*. Anche qui gli esempi sono molto numerosi: «Che delusione il Novara [occhiello]. Non va oltre il pareggio [titolo] Gli azzurri si sono fatti irretire dai giocatori della Torres» (7.3.1995; probabilmente ricercato il gioco di parole con *rete*, simbolo del calcio insieme al pallone), «c’è anche l’uomo di città, senza scrupoli, che giunge su un’auto sportiva e irretisce la donna» (recensione di un film, 15.2.1999). Indice d’uso: 4.

**ottundere.** *PT* (2007). Solo quattro esempi, il più recente dei quali in Starnone (2001): «Poeti e narratori [...] assomigliano a negromanti, in bilico fra vita e ignoto, il cui gesto espressivo ottunde tale distinzione» (Affinati, 1997). *Stampa*. Poco frequente e in generale proprio di una scrittura esperta, come in un “Buongiorno” di Gramellini («In realtà sono le overdosi a ottundere i cuori e rincoglionire i cervelli», 20.10.2000, con ironica contaminazione di registri stilistici) o in una recensione musicale di M. Gallarati, in accezione tecnica («fa luccicare il timbro, oppure lo ottunde in sornioni smozzature», 12.12.1998). Indice d’uso 2.

**paventare.** *PT* (2007). Molto frequente (27 esempi, con forte presenza delle forme nominali del verbo: 2 infinito, 2 gerundio, 10 participio; ultimo esempio: Magris 1997): «Ora che il paese assume delle responsabilità, paventa l’idea di doverne rispondere, di tornare indietro, e più si comprometterà più si rafforzerà il regime» (Alvaro, 1951), «sentivo via via indebolirsi la facoltà di reggermi in piedi, per cui paventavo il momento in cui avrei dovuto alzarmi dalla panchina» (P. Levi, 1979). *Stampa*. Frequente; citiamo un esempio che riporta la sentenza di un tribunale in un processo di minacce («un comportamento da far paventare al medico minacce e lesioni», 2.7.1998) e uno attinto da una cronaca locale (il tema sono i sensi unici a

Vercelli: «E dunque paventiamo ciò che potrà succedere nei prossimi giorni», (12.12.1995). Indice d'uso: 4.

**perpetrare.** *PT* (2007). Frequente (17 esempi) e cronologicamente esteso (esempio più recente in Mazzucco, 2003): «un'ingiustizia del destino perpetrata ai suoi danni» (Sanvitale, 1980). *Stampa.* Gli esempi sono numerosi, anche se andrebbero vagliati singolarmente, per la presenza di malapropismi, di cui diremo tra poco: «lo scopo di queste lettere potrebbe essere semplicemente quello di allontanare i destinatari dai loro domicili per poter perpetrare furti nelle loro abitazioni» (dichiarazione di un ufficiale della Guardia di Finanza, 28.11.1997), «[alcuni politici rivolgono un'interpellanza al ministro competente] perché intervenga contro la cacciata dei nuovi direttori che il cda va perpetrando in violazione della legge» (1.8.1996). Indice d'uso: 4.

**proferire.** *PT* (2007). Gli esempi sono numerosi (18: ma il dato riduce il suo valore tenendo conto che i due terzi ricorrono in Moravia<sup>11</sup>; l'esempio più recente è in Magris 1997): «mi par d'udirgli proferire a fior di labbra parole malevole» (Campanile, 1974). *Stampa.* Esempi mediamente frequenti; eccone due dalla cronaca locale: «il bandito non ha avuto neanche il tempo di proferire qualche minaccia» (19.11.1999), «si è nuovamente avventato contro la porta e le persiane del locale nel tentativo di forzarle, proferendo frasi ingiuriose contro il gruppo di ragazzi» (30.1.2001). Indice d'uso: 4.

**tergere.** *PT* (2007). Abbastanza frequente e con ampia dispersione morfologica (12 esempi, tra i quali *tergeva*, *tergesse*, *tergendosi*), anche se con esempi che diventano rari negli anni più recenti (l'ultimo è in Ferrero, 2000; prima di lui si risale a Mannuzzu, 1989). È il verbo tipico in riferimento al sudore («tergendosi dalla fronte sudore autentico» P. Levi, 1963), alle lacrime («gli occhi ciechi ancora carichi di lacrime, senza tergerli», Mannuzzu) o al vetro degli occhiali («Terni si levava la caramella e la tergeva nel fazzoletto», Ginzburg). *Stampa.* Il verbo ricorre raramente: uno dei pochi esempi non è significativo, giacché riproduce un brano delle *Lamentazioni* recitato durante un funerale («Il Signore saprà tergere queste vostre lacrime», 15.1.2002), in un altro, una cronaca calcistica dal titolo *Fazzoletti porta iella*, si ha una prova di registro brillante: «[i fazzoletti] che ormai sembravano prossimi ad inzupparsi per le lacrime della sconfitta, sono serviti a tergere i sudori freddi per lo scampato pericolo» (15.4.2001). Indice d'uso: 3.

**vieto.** *PT* (2007). Solo due esempi, che citiamo: «non abbastanza tuttavia, perché poco più tardi [...] egli non ripetesse di nuovo la sua ormai vieta osservazione» (Bassani, 1956), «secondo la vieta formula che non riceveva mai risposta» (Tobino, 1962). *Stampa.* La frequenza è bassa: «Sarebbe del resto fuorviante anche la riesumazione di viete categorie in odore di moralismo ipocrita come quella del buon esempio, magari rispolverando frusti motti popolari come quelli che mettono alla berlina chi predica male e razzola male» (intervento ironico di P. Battista sulle ferie dei parlamentari, 1.4.2004; l'ironia, oltre che all'antifrasi, si affida alla concentrazione di

<sup>11</sup> Sulla tendenza dello scrittore «ad attenersi alla tradizione letteraria con una passività quasi scolastica» cfr. Lauta, 2005: 12. Questo atteggiamento, ravvisabile tra l'altro nelle varianti di *Agostino* (cit. ivi), può ben spiegare la preferenza per sinonimi più formali come *proferire*.



termini stilisticamente sostenuti: accanto a *viete*, anche *frusti* e *mettere alla berlina*, tra i tanti modi idiomatici regrediti dall'uso corrente). Indice d'uso: 2.

Il verbo *perpetrare* ci dà occasione di osservare che talvolta, nei giornali, compaiono fraintendimenti o usi francamente errati di forme di registro "elevato" e quindi non sempre dominate dallo scrivente meno esperto, come può essere un cronista alle prime armi, o magari raccolte dalle parole di un intervistato, non debitamente filtrate. *Perpetrare* significa solo 'compiere un'azione illecita (o giudicata tale da chi parla o scrive)', ma talvolta è adoperato, per malapropismo, invece di *perpetuare*, con effetti che possono essere involontariamente grotteschi («un gesto di affetto che intende perpetrare il legame spirituale con la montagna», 23.10.1998; ma non è accettabile nemmeno «[un'azienda] con questo ennesimo pasticcio continua a perpetrare confusione e incertezza» 28.4.1998). Altri esempi del genere si possono additare per *irretire*, adoperato nell'accezione abusiva di 'finire in una rete, involuparsi' («il ddl si sta irretendo in un iter vergognosamente lento»: dichiarazione di un primario, 19.1.2001) o per la collocazione di *brandire* adoperato come se volesse dire 'tirare, assestare, vibrare': «uno della banda ha afferrato una mazza ferrata ed ha cominciato a brandire colpi contro il cristallo, mandandolo in frantumi» (15.1.1997).

Ma è tempo di passare al secondo elemento del dittico sul quale ci siamo proposti di soffermarci: i regionalismi. Per un traduttore l'usabilità dei regionalismi in corrispondenza di inserti colloquiali del testo di partenza rappresenta un problema delicato: analogo a quello che deve affrontare il doppiatore alle prese con lo *slang*, evitando il rischio di trasformare un tipico personaggio americano in un giovinastro che parli con accento romano o napoletano. La ricerca del registro colloquiale è tanto più rilevante se si tien conto della diffusa tendenza nelle traduzioni «a riprodurre rigidamente una lingua più conservativa orientata verso il polo alto del repertorio»<sup>12</sup>. Si sa che questo vale soprattutto per gli aspetti morfosintattici e pragmatici; ma un certo peso ha anche la scelta del vocabolario adatto. Un'esperta del ramo ha recentemente osservato che la concentrazione della produzione libraria a Milano ha favorito l'emersione di «tratti meno evidenti di varietà settentrionale che avanzano con forza nell'italiano delle traduzioni, un italiano che invece fino all'altro ieri toscaneggiava perfino al [suo] orecchio toscano»<sup>13</sup>. Può essere opportuno dunque verificare quale sia l'effettiva circolazione di alcuni regionalismi nell'italiano scritto contemporaneo.

Ho estratto da *NDO* (2017) 18 parole contrassegnate da una marcatura regionale e badando che fossero rappresentate le varie aree geolinguistiche: CENTR[ALE] 3, TOSC[ANO] 2, ROMAN[ESCO] 3, SETT[ENTRIONALE] 6, MERID[IONALE] 4. Lo scopo del sondaggio è di verificare sui *corpora* già citati in che misura le parole selezionate circolino al di fuori dell'area di provenienza e quanto sia percepita la loro origine<sup>14</sup>. Se il vocabolo è presente in modo significativo nei due *corpora* e non appare esplicitamente connotato come regionale, vuol dire che è ormai pienamente acclimato nell'italiano colloquiale; l'acclimazione è solo parziale se la parola è presente solo in uno dei *corpora* (di norma, quello giornalistico), se presenta un dichiarato riferimento regionale o, com'è ovvio, se è assente da entrambi i *corpora*.

<sup>12</sup> Pizzoli, 2017: 210.

<sup>13</sup> Carmignani, 2016: 73.

<sup>14</sup> Le definizioni sono quelle di *NDO* (2017).

**abbiocco.** CENTR. ‘sonnolenza improvvisa, spec. dopo un pasto abbondante’. Nessuna occorrenza in *PT* (2017). Da *Stampa* si ricavano diversi esempi, in parte estratti da discorsi diretti: «Tendo all’abbiocco ascoltando “The Rising”» e «se un disco come “The Rising” le fa venire l’abbiocco forse è il caso che vada a farsi vedere da un medico» (giudizi critici di alcuni ascoltatori riportati da Gabriele Ferraris, 26.10.2002). Un esempio è nella cronaca sportiva, tradizionalmente aperta a inserti colloquiali: «Qua e là [Vieri] ha qualche momentaneo abbiocco» (6.3.1997). In un altro esempio *abbiocco* è munito di virgolette metalinguistiche, verosimilmente perché avvertito come colloquialismo, non come regionalismo: «Nel dopo pranzo, alla ripresa del lavoro, questi hanno il classico “abbiocco”» (Giorgio Calabrese, noto dietologo, siciliano di nascita ma piemontese come principale attività professionale, 22.12.1997).

**aggeggiare.** TOSC ‘rabberciare; gingillarsi’. Tipico toscanismo<sup>15</sup>, è assente in *PT* (2007) e presenta un solo esempio in *Stampa*, in un’intervista a Giuliano Amato, il cui parlato, nutrito di cultura e di esperienze internazionali, in nessun modo può essere ricondotto all’italiano regionale; ma può avere qualche significato il fatto ch’egli abbia frequentato parte delle scuole a Lucca: «Io sono un normale appartenente alla terza età e sapete quando ho iniziato ad “aggeggiare” con questa roba [si allude alle tecnologie informatiche]? Tre anni fa» (9.5.2000). Nessun esempio in *CDS*.

**balocco.** TOSC. ‘gingillo, giocattolo’. Toscanismo di lungo corso, con una sua vitalità letteraria negli autori meno recenti di *PT* (2007), fino a Buzzati incluso (1958), in senso sia proprio, sia figurato («io allora desideravo molto possedere una rivoltella... non un balocco ma una rivoltella vera», «ella non era che un balocco nelle mani di Giovanni, come tutte le altre»; entrambi gli esempi in Moravia 1952)<sup>16</sup>. I rari esempi di *Stampa* arieggiano ricordi collodiani o il tradizionale lessico delle fiabe («La vacanza dei balocchi», titolo di un “Buongiorno” di Gramellini su un imbroglio messo in atto da alcune agenzie turistiche, 9.1.2001; «Nel castello dei balocchi. Giocattoli antichi in mostra a Masino», titolo, 3.6.2000). Un altro esempio documenta l’uso estensivo e ironico: «Il balocco di Bill» (il riferimento è a Bill Gates, 30.3.2001).

**battona.** CENTR. ‘prostituta che batte il marciapiede’. Nessun esempio in *PT* (2007), mentre una certa vitalità emerge dai pur numerati esempi di *Stampa*, nessuno dei quali evoca una diffusione regionale: «l’episodio di Silvana Mangano che si traveste da battona» (Bruno Gambarotta ricorda una trasmissione con Nanni Loy, 5.2.1999), «sotto il pesante trucco di un’orrida battona» (recensione di un film, 29.4.1998), «Puf [da pronunciarsi alla francese: in caso contrario la “u” italiana trasforma – per orecchie transalpine – il prestigioso marchio in “battona”]»; il gioco di parole è tra l’acronimo di “Presses universitaires de France” e il fr. *poufiasse* ‘baldracca’ (10.7.1999).

<sup>15</sup> Già in Giorgini-Broglio (1870-1897), *s. n.* e nel viareggino Lorenzo Viani, cit. in GDLI (1961-2002), *s. n.*

<sup>16</sup> Significativa, d’altra parte, la salda presenza di *giocattolo* come forma esclusiva in autori toscani, come Cassola, Brignetti, Riccarelli, Veronesi.

**caciara.** ROMAN. ‘trambusto, cagnara’. *PT* (2007): diversi esempi in Pasolini, come ci si aspetta. Gli esempi di *Stampa* sono pochi, ma mostrano una circolazione superregionale del vocabolo: «Definiscono “caciara” il loro modo di fare musica. Sono i Karamamma» (si parla di un gruppo musicale torinese, 2.6.1995), «Abbiamo dato l’immagine di una nazione di chiacchieroni, che fanno caciara sulle cose secondarie» (dichiarazioni del critico d’arte Federico Zeri, che peraltro non dissimulava il suo spiccato accento romano, 23.8.1997), «Dopo nove anni in cui, raro esempio nella caciara del mondo letterario italiano, ha preferito restare in silenzio» (recensione teatrale, 30.9.2005).

**carampana.** SETT. ‘donna sguaiata e volgare’ (ma la connotazione prevalente è quella di ‘donna vecchia e brutta’). *PT* (2007): un solo esempio, in una citazione scherzosa di Arbasino (1960): «le è bastato metter piede una volta in quel Carampana’s Club come lei lo chiama per capir subito qual è l’ambiente e cogliere i lati buffi». Due esempi da *Stampa*: «osservando il plissettato di rughe della carampana che mi sta di fronte» (Luciana Littizzetto, 18.6.1999), «qui corri il rischio di trovarti una carampana sotto le coltri e di non sapere come risolvere il problema» (dichiarazione di uno spettatore della trasmissione “Super Senior” raccolta da Fulvia Caprara, 6.9.2003).

**cazziata.** MERID. ‘sequela di rimproveri e impropri’. Vocabolo di una certa vitalità, per il quale cfr. Serianni, 2016: 778-779.

**ciulare.** SETT. ‘portare via, rubare, imbrogliare’ (in realtà è ancora vivo, regionalmente e gergalmente, il significato sessuale originario). Nessun esempio in *PT* (2017), in *Stampa* e in *CDS*. È l’unica parola di questa serie che non mostra nessuna vitalità e che quindi non si presterebbe a essere usata nella traduzione di un testo linguisticamente e culturalmente altro.

**fetenzia.** MERID. ‘puzzo, fetore; sporcizia, disordine; porcheria’. Sulla vitalità di questo napoletanismo cfr. Serianni, 2016: 779. Si aggiungano qui due esempi reperiti in *Stampa*: «Lui disse sempre: quello che non è stato pubblicato era una fetenzia» (dichiarazione di Alberto Guareschi che ricorda un giudizio del padre Giovannino, a proposito degli archivi inediti degli scrittori, 23.2.1996).

**frescaccia.** ROMAN. ‘alterazione eufemistica di *fregnaccia*’. Nessuna occorrenza in *PT* (2007). Pochi gli esempi di *Stampa*: «sapeva catturare la tua attenzione calando gli occhiali da presbite in punta al naso, assumendo un’aria di complicità, per dirti sottovoce la più grande frescaccia del secolo» (rievocazione di un attore valdostano, 15.3.1998), «È “una frescaccia”, poi, il sospetto che l’Udr voglia entrare nella maggioranza di governo» (dichiarazione di Francesco Cossiga, 30.4.1998), «vent’anni fa vigevo la “deliziosa frescaccia”, come la definisce Sylos Labini, che il salario fosse una variabile indipendente» (24.6.1995).

**limonare.** SETT. ‘scambiare effusioni con qualcuno, amoreggiare’. *PT* (2007): un solo esempio, in Arbasino (1960): «come si svolge da noi la faccenda dell’andare in camporella, a limonare, o come diciamo, a fare “il pollaio”».

*Stampa*. Pochi gli esempi. In un articolo di F. Ceccarelli si ha un'esplicita citazione di musica pop: «fino ai testi di Elio e le Storie tese: “Limonare con altri maschi, fare il puttano”» (24.12.1999); un'ironica raccomandazione in un articolo su una trasmissione radiofonica di successo: «chi verrà sorpreso a limonare o fare la mano morta sarà condannato secondo le leggi coraniche del teatro» (9.11.2000); infine: «dopo di che però non si può star lì a contarsela o a “limonare”» (articolo dello scrittore Culicchia, 2.10.2004). Si aggiunga, da *CDS*, 23.5.2004, un campione dell'espressionismo in slang milanese del duo comico dei Pali e Dispari: «Troppo la disco-power, con musica hip.hoppone che pesta, sotto a limonare come i lupi, una bella zii».

*minchiata*. MERID. 'sciocchezza, stupidaggine'. Da notare l'assenza da *PT* (2007) e *Stampa*. Alcuni esempi da *CDS* e un inquadramento di questo originario sicilianismo in Serianni, 2016: 780.

*paciugo*. SETT. 'mistura disgustosa di più sostanze; pasticcio, disordine'. Nessuna occorrenza in *PT* (2007). Prescindendo dagli esempi in cui il termine ha specifiche accezioni gastronomiche (un gelato ligure, ma anche un piatto di pesce, reclamizzato da un ristorante di Varigotti: «Grandi anche gli spaghetti [artigianali] e il paciugo di pesce», 1.9.1999), da *Stampa* si ricava quasi soltanto un esempio del giornalista e scrittore di origine ligure Maurizio Maggiani (14.4.2000; si parla di pokemon): «Cosa, se non un paciugo di tenerezza, polimeri e carne variamente associate, può sentirsi un bambino figlio di quest'epoca?». Si aggiungano, da *CDS*: «Eh no, questa politica paciugo non mi piace» (6.6.1996; dichiarazione di Diego Novelli) e «Marta Marzotto [...] continua imperterrita a fare serate del tipo “paciugo” ovvero politica, stampa, moda» (23.4.1995).

*pennichella*. ROMAN. 'pisolino, siesta'. Da *PT* (2007) si ricavano esempi da Pasolini. Molto frequenti gli esempi di *Stampa*, che testimoniano della piena acclimazione del vocabolo: «La pennichella è un diritto» (titolo di un articolo che parla di una decisione del parlamento tedesco, 19.4.1995), «La pennichella in riva al mare» (9.7.1996; didascalia di una foto. Da notare che nel breve testo che l'accompagna compaiono le virgolette metalinguistiche per circoscrivere l'ispanismo equivalente, evidentemente avvertito come sinonimo secondario: «L'obiettivo di Manrico Gatti ha colto un momento della “siesta” del primo pomeriggio sugli scogli del lungomare dei Tre Ponti», a Sanremo), «Cuneo vieta la pennichella nei giardini» (3.6.2001).

*pirla*. SETT. 'persona stupida, facilmente imbrogliabile'. *PT* (2007): un esempio dell'alterato in un discorso diretto riprodotto in Testori (1959): «Tu, pirlotta, portami una coca». Frequenti gli esempi di *Stampa*: «Le confessioni di un pirla» (titolo; 17.12.1999), «In politica è l'ora del “Pirla”» (titolo; 24.9.1996). Della diffusione, e della desemantizzazione del termine (comune del resto a molti *verba turpia*), fa fede la lettera di un insegnante che scrive a Oreste Del Buono a proposito della sentenza di un giudice milanese il quale ha assolto un alunno che aveva chiamato *pirla* il suo insegnante (2.10.1996). Diversi gli esempi anche in *CDS*; ne cito uno, tratto da un articolo di Maurizio Chierici: «Bei posti e vita da signorini da esibire davanti a noi, poveri pirla, che non avevamo capito» (25.3.1997).

**ravanare.** SETT. ‘rovistare, frugare creando disordine’. Nessuna occorrenza in *PT* (2017); qualche esempio, di vario ambito, in *Stampa*: «do stuzzicadenti infilato tra i denti a ravanare o a suggerire alla fine del pranzo» (recensione in registro brillante di una trattoria bolognese, 31.1.2004), «[il topo] è disposto a ravanare ovunque, ad ingollare qualsiasi putridume pur di sperare in un altro giorno di vita» (articolo sul veleno per topi, 8.7.2004), «E tu, invece, cosa stai ravanando adesso?» (frase di L. Littizzetto, 14.4.2005).

**rosicare.** MERID. ‘rodere per la rabbia, la gelosia e l’invidia’. La popolarità mediatica del verbo in questa accezione (e del deverbale *rosicone*) è recente ed è legata a note polemiche innestate da Matteo Renzi; l’accezione non è documentata in *PT* (2007) e compare solo due volte in *Stampa*, in articoli di tema calcistico: «Detto che il petroliere è stanco di rosicare, per adesso il tecnico non si tocca» (6.10.2005), «Tre gol e altri 70 minuti fermo, a rosicare con il sorriso in faccia» (30.10.2005). Si aggiungano due esempi da *CDS*, entrambi di ambiente romano e il secondo legato ancora una volta al calcio, che si conferma un naturale terreno di coltura di espressività colloquiale: «per fare rosicare la sua ex» (ci si riferisce a un diciassettenne che ha voluto pubblicare la sua foto; 12.1.2002), «I poveri romanisti sempre lì sotto, distanti un bel po’ di punti “a rosicare”» (art. di S. Cragnotti, all’epoca proprietario della Lazio, 12.1.2002).

**scapicollarsi.** CENTR. ‘correre a precipizio giù per le scale o per luoghi scoscesi’. *PT* (2007): diversi esempi in Pasolini; il deverbale *scapicollo* anche in Ottieri, 1959 («due sentieri che precipitano a scapicollo»). Pochi gli esempi di *Stampa*: «dal rafting, che consiste nello scapicollarsi giù per delle rapide» (articolo di Elena Løewenthal sugli «eccessi del femminismo», 28.4.2004), «invece di scapicollarsi perché è tardi» (all’interno di una scherzosa «Preghierina per chi va ai festival» estivi, 18.6.1999), «Chi avrà la chance di iscriversi [...] dovrà scapicollarsi a Milano, Roma o Sassari per non perdere il diritto all’iscrizione» (sull’accesso al corso di Odontoiatria, 26.5.2005).

Quali riflessioni ci suggeriscono queste due serie? Per le parole del lessico “elevato” si conferma la scarsa rappresentatività della narrativa più recente: nell’ultimo decennio considerato da *PT* (1997-2006) i vocaboli che mancano all’appello sono ben sette: *cagionare*, *coartare*, *collidere*, *concupire*, *esimere*, *facezja*, *vieto*; quattro vi rientrano grazie a uno scrittore di raffinata letterarietà come Magris (*discernere*, *irretire*, *paventare*, *proferire*) e uno grazie a Ferrero, col suo romanzo d’ambientazione storica, *N. (tergere)*. Sono i giornali, con il loro ampio ventaglio di tipologie testuali e di registri, a testimoniare la vitalità di forme del genere nella lingua scritta contemporanea.

Più complesso il quadro offerto dai regionalismi. Alcuni di essi sembrano avere una vitalità molto limitata e non sono riusciti ad approdare come colloquialismi in una lingua comune che non voglia essere marcata diatopicamente: il toscanismo *aggeggiare* (l’altro toscanismo *balocco*, è generalmente noto, ma non si userebbe davvero in senso proprio, forse nemmeno in Toscana), i settentrionalismi *carampana*, *ciulare*, *paciugo*, *ravanare* e anche, più diffusi ma insidiati da sinonimi più generali, *frescaccia* e *minchiata* (‘cavolata’, ‘cazzata’), *limonare* (‘pomiciare’). Superano invece la prova *abbiocco*, *battona*, *caciara*, *cazzata*, *fetenzia*, *pennichella*, *pirla* e *rosicare*. Come si vede, la parte del leone, con l’unica eccezione di *pirla*, la fanno i dialetti centro-meridionali. Sarà un elemento di cui tener

conto per mitigare il ricorso a modi ed espressioni tipicamente settentrionali osservato da Carmignani nell'art. citato alla nota 13.

Le marche d'uso di un vocabolario possono fornire una prima indicazione all'utente esperto, niente più di questo. In particolare, un traduttore sa muoversi con sicurezza all'interno di un territorio lessicale di registro "elevato" non foss'altro che per il corredo di letture, anche non professionali, che appartengono al suo bagaglio culturale, e semmai può trarre indicazioni più operative per quanto riguarda gli usi regionali. È una prima indicazione che può essere verificata, confermata o relativizzata, esplorando gli archivi testuali; e tra questi, straordinario per efficienza, *PT* (2007), che è una delle tante realizzazioni dell'ingegno e dell'operosità delle quali siamo debitori a Tullio De Mauro.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beccaria G. L. (2016), risposte a un *Questionario* della rivista *Nuovi Argomenti*, *Che lingua fa?*, 73, gennaio-marzo 2016, pp. 127-129.
- Carmignani I. (2016), "L'italiano delle traduzioni o la lingua degli altri", in *Nuovi Argomenti*, *Che lingua fa?*, 73, gennaio-marzo 2016, pp. 69-73.
- CDS = archivio storico del quotidiano *Corriere della Sera*.
- Contini G. (1968), *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Sansoni, Firenze.
- D'Achille P., Grossmann M. (2017), "I termini colore nell'area BRUNO-MARRONE in italiano. Sincronia e diacronia", in *Lingua e Stile*, LII, 1, pp. 87-115.
- Dardano M. (2010), *Stili provvisori. La lingua della narrativa italiana d'oggi*, Carocci, Roma.
- GDLI (1961-2002) = *Grande dizionario della lingua italiana* fondato da S. Battaglia, UTET, Torino.
- Giorgini-Broglio (1870-1897) = Giorgini G.B., Broglio E., *Novo vocabolario della lingua italianasecondo l'uso di Firenze*, Cellini, Firenze.
- Lauta G. (2005), *La scrittura di Moravia*, FrancoAngeli, Milano.
- Matt L. (2017), *Giorgio Manganelli 'Verbapoiete'. Glossario completo delle invenzioni lessicali*, Artemide, Roma.
- NDO (2017) = Seriani L., Trifone M. (a cura di), *Nuovo Devoto-Oli*, Mondadori Education, Milano.
- Pizzoli L. (2017), "La revisione del testo tradotto: dalla parte dell'italiano", in *Italiano Lingua Due*, 9, 1, pp. 200-223:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8777/8356>.
- PT* (2007) = *Primo tesoro della lingua letteraria italiana del Novecento*, dvd a cura di T. De Mauro, UTET / Fondazione Bellonci, Torino.
- Seriani L. (2014), "Ha un futuro il dizionario dell'uso?", in Marazzini C., Maconi L. (a cura di), *L'italiano elettronico*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 33-45.
- Seriani L. (2016), "Il contributo del Mezzogiorno alla lingua italiana contemporanea", in *Italica*, 93, 4, pp. 764-791.
- Stampa* = archivio storico del quotidiano *La Stampa*.
- Tiberii P. (2012), *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*, Zanichelli, Bologna.

## **ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA**

# ANALIZZARE I MANUALI PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE: STRUMENTI PER UNA GLOTTODIDATTICA APPLICATA

*Diego Cortés Velásquez, Serena Faone, Elena Nuzzo<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Questo lavoro ha avuto origine durante un percorso di formazione biennale (2014/2015) organizzato nell'ambito del Progetto PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano come lingua seconda che operano nei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti; all'epoca CTP) e in associazioni di volontariato.

Durante il percorso formativo, per accrescere la consapevolezza degli insegnanti sul processo di creazione dei materiali didattici e per aiutarli nella selezione dei testi, nella progettazione delle attività e nell'organizzazione dei contenuti linguistici, nonché nella revisione di materiali già prodotti da loro stessi o da altri, erano state messe a punto delle linee guida che affrontavano livelli di analisi diversi e complementari: dalla struttura complessiva del sillabo alle singole unità di lavoro alle attività che compongono ogni unità. Le linee guida erano accompagnate da due griglie di analisi – una dedicata alle unità di lavoro e una alle singole attività – da utilizzare per un'osservazione sistematica e dettagliata di materiali didattici prodotti in precedenza dai corsisti.

Concluso il corso di formazione, al termine del quale i partecipanti avevano elaborato complessivamente quindici unità di lavoro pubblicabili a partire da un repertorio di “materiali grigi” prodotti da alcuni dei corsisti prima dell'inizio del progetto, abbiamo ritenuto che fosse opportuno non disperdere il patrimonio di consapevolezza che il percorso aveva rappresentato anche per noi formatori, e abbiamo dunque deciso di rivedere, alla luce dell'esperienza con i docenti corsisti, le schede di analisi e le relative linee guida. Da questa revisione è nata una nuova scheda di analisi, accompagnata dalle istruzioni per la compilazione, che abbiamo poi messo alla prova con un secondo gruppo di potenziali utenti, costituiti questa volta da studenti magistrali dei nostri corsi di Didattica delle lingue moderne. A seguito di questa seconda sperimentazione, per la quale abbiamo deciso di estendere il campo a manuali di varie L2 e non solo dell'italiano, è stata messa a punto la versione della scheda di analisi che viene proposta, illustrata e commentata nel presente contributo.

Questo lavoro rappresenta dunque l'esito di un lungo processo di “negoziato” con il pubblico dei potenziali utenti dello strumento di analisi che proponiamo. Sia la scheda sia l'apparato di supporto che la accompagna non avrebbero avuto la forma che

<sup>1</sup> 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 §§ 2.2, 2.6, 3.1.2, 3.2.1 e 3.2.6, S. Faone dei §§ 2.4 e 2.5, E. Nuzzo dei §§ 1, 2.1, 2.3, 3.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5 e 4.



hanno attualmente se non fossero passati attraverso le due grandi fasi di elaborazione – la prima con i docenti del corso PRILS e la seconda con gli studenti di Didattica delle lingue – e le numerose fasi intermedie di riflessione tra noi autori stimulate dai commenti, dalle difficoltà e dai dubbi dei compilatori. Anzi, probabilmente non sarebbero neanche esistiti, giacché sono nati, almeno nella loro forma originaria, proprio dall'esigenza di andare incontro alle necessità specifiche di un gruppo di docenti con scarsa esperienza nell'insegnamento della lingua seconda. Siamo d'altra parte convinti che, nella sua attuale versione doppiamente sperimentata e risistemata, lo strumento di osservazione che proponiamo potrà rappresentare un'utile guida per chiunque vorrà intraprendere un percorso di glottodidattica applicata a partire da uno dei protagonisti dell'insegnamento linguistico: il manuale. Riteniamo infatti che questo contributo abbia una duplice funzione: da un lato guida il lettore – insegnante in formazione o appassionato di lingue – nell'analisi e nell'eventuale scelta di un manuale; dall'altro gli offre l'opportunità di entrare in contatto con alcune delle tematiche che risultano in qualche modo connesse con l'elaborazione di materiali didattici e che fanno parte del repertorio di base delle conoscenze del docente di lingue. Insomma, attraverso l'esplorazione guidata degli strumenti del mestiere si guida il lettore anche alla scoperta di temi, concetti e problemi centrali nell'ambito della didattica delle lingue. Tra i possibili destinatari della scheda e del contributo che la accompagna includiamo quindi anche docenti e formatori di didattica delle lingue, che possono proporre l'uso all'interno dei loro corsi, e coloro che intendono cimentarsi nella creazione di manuali didattici.

Nella prossima sezione si illustra in modo dettagliato la scheda di analisi: per ogni sezione e per ciascuna domanda viene spiegato quali informazioni ci si aspetta che il compilatore vada a ricercare nel manuale per rispondere in modo adeguato, e vengono forniti spunti di approfondimento dei temi glottodidattici toccati. Nella terza sezione si propongono alcune osservazioni a partire dal campione di schede compilate dagli studenti di Didattica delle lingue moderne: si offre così al lettore sia una panoramica delle caratteristiche di manuali di diverse lingue in uso attualmente in Italia sia un breve resoconto delle reazioni di chi si è cimentato con la compilazione della scheda. Infine si propongono alcune osservazioni conclusive sullo strumento presentato e sul suo utilizzo.

Dal momento che, come si è ripetutamente sottolineato, l'apparato di testo che costituisce i prossimi paragrafi rappresenta una sorta di complemento rispetto alla scheda di analisi che accompagna e illustra, si prevede che idealmente il lettore parta dalla compilazione della scheda per poi ricorrere periodicamente alla consultazione della guida. Anche qualora la fruizione del presente contributo non avvenga secondo questa modalità, si suggerisce di procedere nella lettura tenendo sempre a disposizione la scheda di analisi, disponibile in Appendice.

## **2. UNA GUIDA PRATICA PER L'ANALISI DEI MANUALI L2**

In questa sezione presentiamo lo strumento che costituisce il cuore del presente lavoro, ossia una scheda progettata per 'interrogare' analiticamente i manuali destinati all'insegnamento delle lingue. Saper osservare criticamente i materiali didattici rappresenta una delle competenze di base per chi si occupa di insegnamento, e pertanto nella letteratura dedicata alla formazione dei docenti di lingua si propongono spesso

strumenti di questo tipo, o comunque si offrono alcuni criteri guida per imparare a guardare con occhio critico e consapevole i materiali che ci si troverà poi a usare in classe. Come sottolinea Littlejohn (2011) illustrando le potenzialità dello schema di analisi che propone, «the analytical framework may be seen as potentially empowering teachers, learners, educational administrators and others to voice their needs and to take more control over materials with which they are involved».

Le proposte di strumenti per l'osservazione dei materiali didattici che si trovano in letteratura sono molto numerose<sup>2</sup>. Pertanto, anziché offrirne una panoramica che risulterebbe inevitabilmente incompleta, ci limitiamo qui a mettere rapidamente in evidenza da un lato i tratti che contraddistinguono tipi diversi di strumenti di analisi, dall'altro alcune linee di tendenza comuni.

Una prima differenza che si osserva è la destinazione, più o meno ampia, dello strumento: si va dalle griglie di analisi pensate per manuali di qualsiasi lingua straniera (per esempio, Littlejohn, 2011: 158-159) a quelle elaborate con riferimento a una specifica lingua obiettivo (per esempio, per l'italiano Biral, 2000; per l'inglese Garinger, 2002), o addirittura a una specifica categoria di apprendenti (per esempio, per lo spagnolo ad adulti Areizaga Orube, 1997; per lo spagnolo a bambini Blanco Canales, 2014) o ancora a uno specifico ambito di insegnamento/apprendimento (per esempio, per l'uso dei manuali di italiano L2 nel contesto africano, G. Kuitche Talé, 2012). Diverso può essere poi lo scopo dello strumento: pensato con l'obiettivo di favorire una semplice descrizione dei materiali didattici (per esempio, Littlejohn, 2011) o più orientato invece alla loro valutazione (per esempio, Byrd, 2001) secondo diversi approcci e principi (Cunningsworth, 1995; Tomlinson, 2003). Un'ultima differenza su cui ci soffermiamo è il livello di dettaglio con il quale si propone di analizzare i manuali di lingua, e quindi l'ampiezza dello strumento di analisi. Si va da liste costituite da una dozzina di domande guida o parametri di riferimento da considerare (per esempio, Bigliuzzi e Quartesan, 2001; Benucci Dolci, 2006) a griglie piuttosto dettagliate nelle quali si forniscono al compilatore numerose opzioni per ogni parametro e sotto-parametro preso in considerazione (per esempio, Semplici, 2001; Littlejohn, 2011; Kuitche Talé, 2012; Blanco Canales, 2014).

Tra i punti di attenzione che ricorrono pressoché in tutti gli strumenti pensati per l'analisi dei manuali di lingua troviamo il profilo dei destinatari, le tipologie testuali presenti e la qualità dell'*input* fornito, i tipi di attività proposti in relazione alle diverse abilità linguistiche e l'aspetto grafico. Spesso si fa riferimento anche al tipo di approccio glottodidattico cui è ispirato il libro e al modo in cui vengono affrontati i contenuti grammaticali e gli aspetti culturali.

Lo strumento di analisi che presentiamo nei prossimi paragrafi rientra fra quelli pensati per essere applicati a manuali di lingue diverse, con un livello di dettaglio piuttosto elevato e con finalità descrittive più che valutative. Su quest'ultimo punto è bene fare una precisazione. Sebbene la scheda non nasca con l'intento di indurre l'utente a giudicare un determinato prodotto editoriale in base alla sua maggiore o minore aderenza a un preciso modello di riferimento, bensì di aiutarlo a prendere in esame diversi aspetti che caratterizzano i manuali didattici per poter poi scegliere quello più adatto ai propri scopi e al contesto d'insegnamento, non si esclude tuttavia che, per alcuni degli aspetti su cui si richiama l'attenzione, la componente valutativa possa

<sup>2</sup> Per alcune recenti rassegne rimandiamo a Blanco Canales (2014: 71-91); Guo (2015); Littlejohn (2011).

comunque emergere. Per esempio, quando si invita il compilatore a osservare l'aspetto grafico del manuale, appare piuttosto evidente come un aspetto complessivamente poco gradevole e inadeguato al tipo di pubblico cui il manuale si rivolge determini inevitabilmente un giudizio negativo sul prodotto.

Lo strumento di analisi che ci accingiamo a illustrare si caratterizza infine per essere frutto di un lungo processo di messa a punto che ha comportato anche varie fasi sperimentali e successive rielaborazioni. Passiamo dunque a esaminare questo strumento mettendone in evidenza lo sviluppo e le peculiarità.

### 2.1. *Genesi e peculiarità della nostra scheda di analisi*

Come già ricordato nell'Introduzione, la scheda che proponiamo nel presente lavoro nasce da un percorso di formazione biennale organizzato nell'ambito del Progetto PRILS (Piani Regionali di Integrazione Linguistica e Sociale degli Stranieri nel Lazio) e rivolto a insegnanti di italiano come lingua seconda che operavano nei CTP e in associazioni di volontariato. La versione originaria dello strumento, costituita da due griglie destinate rispettivamente all'analisi delle unità di lavoro e a quella delle singole attività, era stata creata dai formatori per aiutare gli insegnanti in formazione ad analizzare alcuni materiali grigi esistenti, rilevarne le criticità e progettarne di migliori, fino ad arrivare all'elaborazione di un vero e proprio manuale. Si trattava quindi di uno strumento creato a scopo formativo per docenti di italiano L2 che in parecchi casi risultavano ancora molto inesperti.

In seguito all'utilizzo da parte degli insegnanti coinvolti nel percorso di formazione PRILS, è stata elaborata una nuova versione della scheda, per la quale si è tenuto conto del *feedback* ricevuto dai docenti che si erano cimentati con la compilazione della prima versione. Questa seconda scheda, che rispetto alla versione precedente è stata progettata con l'obiettivo di estendere l'analisi a manuali di diverse lingue e non solo di italiano L2, è stata poi sottoposta a sperimentazione con due gruppi di studenti di laurea magistrale frequentanti corsi di didattica delle lingue all'Università Roma Tre e all'Università degli Studi Internazionali di Roma (UNINT) nell'anno accademico 2015/2016. Nel complesso la sperimentazione ha coinvolto 150 studenti e ha interessato una cinquantina di manuali di una decina di lingue. I dati sui manuali raccolti grazie a questa sperimentazione saranno oggetto di discussione nella terza sezione del presente lavoro, nella quale si forniranno anche informazioni più dettagliate in merito allo svolgimento della sperimentazione.

Quella che presentiamo nei paragrafi che seguono costituisce la terza e ultima versione della scheda: la somministrazione agli studenti, le discussioni avvenute con loro durante la compilazione e l'osservazione delle risposte fornite hanno infatti consentito di apportare migliorie allo strumento, in modo da renderlo più semplice da utilizzare anche per persone che non abbiano ancora una solida preparazione glottodidattica.

La scheda, composta in tutto da cinquanta domande, è divisa nelle seguenti cinque sezioni:

- *I destinatari e la struttura del manuale* (§ 2.2.)
- *L'organizzazione del volume* (§ 2.3.)
- *Le caratteristiche dell'input* (§ 2.4.)

- *L'aspetto grafico* (§ 2.5.)
- *I riferimenti teorici e culturali* (§ 2.6.)

Nei prossimi paragrafi ciascuna sezione verrà illustrata nel dettaglio, con riferimenti puntuali a ogni domanda e approfondimenti relativi a concetti di cruciale importanza nella didattica delle lingue. Lo scopo di questa presentazione è infatti duplice: da un lato si desidera guidare il lettore alla compilazione della scheda, dall'altro gli si vuole offrire l'opportunità di entrare in contatto con alcune delle tematiche che risultano in qualche modo connesse con l'elaborazione di materiali didattici e che fanno parte del repertorio di base delle conoscenze del docente di lingue. La lettura dei paragrafi che seguono dovrebbe quindi offrire la possibilità di compiere un percorso di formazione che parte sì dall'analisi dei manuali didattici, ma che si allarga a comprendere anche nozioni e spunti più ad ampio raggio nell'ambito della didattica delle lingue. Non intendiamo certo proporre un manuale della disciplina – il lettore interessato ad approfondire e ampliare i temi toccati troverà nel testo alcuni riferimenti bibliografici utili a questo scopo – bensì una sorta di laboratorio di glottodidattica applicata nel quale l'esplorazione guidata degli strumenti del mestiere faccia scaturire interrogativi e curiosità che trovano risposta nel repertorio delle conoscenze riconducibili all'ambito disciplinare della didattica delle lingue.

## 2.2. *I destinatari e la struttura del manuale*

Prima di procedere a descrivere i campi della sezione, è necessario illustrare una distinzione adoperata in questo lavoro riguardante i termini 'corso', 'manuale' e 'volume', che generalmente vengono usati come sinonimi. La distinzione è in parte arbitraria, ma si attiene comunque alle accezioni più comuni delle parole in oggetto. Per volume si intende qui ciò che comunemente si designa con questo termine, vale a dire l'unità minima a sé stante che può costituire parte di un'opera editoriale più vasta. Per manuale si intende l'insieme di uno o più volumi ed eventuali materiali aggiuntivi (CD, DVD, quaderni degli esercizi, dizionari ecc.) che ha come scopo il raggiungimento di uno dei livelli di cui è composto il corso. Per corso, quindi, si intende l'insieme di tutti i materiali didattici che fanno parte di uno stesso progetto editoriale (nella versione prototipica è composto da uno o più manuali di livelli diversi) e che richiama l'idea del percorso globale di apprendimento. Nel presente lavoro, l'oggetto dell'analisi sarà quel volume che normalmente viene denominato libro dello studente. Non ci focalizzeremo, pertanto, sulla guida dell'insegnante, sul quaderno degli esercizi né su altri materiali.

### 2.2.1. *Le coordinate del manuale*

La prima sezione della scheda, costituita dalle domande 1-7, ha come scopo rilevare le coordinate generali del volume in analisi che generalmente emergono già dalla copertina e dal colophon. Queste informazioni riguardano in particolare la lingua obiettivo (LO) del volume, il titolo, l'editore, l'anno di pubblicazione, l'edizione.

Nella domanda 1 si chiede al compilatore di scegliere la lingua obiettivo (LO) del volume da una lista che propone le principali lingue insegnate in Italia a scuola e

all'università. Nella domanda 2 si chiede di specificare il titolo del volume in analisi che, seguendo la precisazione fatta sopra, sarà quello che appare nella copertina e che generalmente è composto da una o più parole (per esempio, *Rápido, rápido; Il cinese per gli italiani; Contacto*, ecc.) ed eventualmente un numero che fa riferimento al livello nella progressione prevista dal corso (per esempio, *Horizons 1, High Spirits 3, Gente 1, Espresso 3*, ecc.). Le domande successive (3-4-5-6) intendono specificare ulteriormente le coordinate del manuale sollecitando informazioni relative all'autore o gli autori (chiaramente identificati come tali), l'editore, l'anno di pubblicazione e, se l'informazione è pertinente, l'edizione.

Per 'editore', anche 'casa editrice' o semplicemente 'editrice', si intende la società (o associazione) che si occupa della produzione e, non di rado, della distribuzione dei libri e dei testi stampati in generale. Il nome dell'editore, di norma associato a un logo, appare frequentemente nella parte bassa della copertina. Insieme al logo dell'editore possono comparire i logo di altri editori che partecipano al progetto editoriale, in genere con lo scopo di raggiungere una fetta di mercato altrimenti non raggiungibile da un singolo editore. L'editore responsabile della pubblicazione è indicato nel colophon, ed è normalmente associato al Copyright © insieme all'anno della prima pubblicazione (domanda 5). Quest'ultimo dato è di particolare rilevanza perché permette di inquadrare il progetto originario nella storia dell'insegnamento linguistico. Si può collocare, per esempio, in riferimento a quello che viene considerato lo spartiacque degli ultimi decenni in materia di progettazione didattica, almeno per quanto riguarda i materiali prodotti in Europa: la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER: Consiglio d'Europa, 2002). Uno degli aspetti definiti dal documento e che ha maggiormente condizionato la progettazione dei materiali è senz'altro la definizione delle tre fasce (A, B, C) con i corrispondenti livelli (A1, A2, ecc.). La produzione di pubblicazioni ai fini didattici ha subito, pertanto, una forte riorganizzazione a partire dall'inizio del nuovo millennio. Al di là dell'impatto del QCER sul progetto editoriale, è chiaro che se il progetto editoriale originale del volume in analisi risale ad anni anche più lontani, pur in presenza di edizioni che ne rinnovano la veste grafica, la proposta didattica risentirà del mancato aggiornamento relativo al dibattito glottodidattico e anche in termini di contenuti dei testi presentati come *input*.

Nella domanda 6, per 'edizione' si intende l'insieme di copie di una pubblicazione a partire dallo stesso originale tipografico. Si può avere, pertanto, una nuova edizione di uno stesso volume qualora all'originale vengano apportate modifiche costituite da integrazioni, correzioni o altro e sia pubblicato con la dicitura 'seconda edizione' (o terza, quarta ecc.) in copertina o nel colophon. Nel caso della manualistica per l'insegnamento delle lingue, spesso di uno stesso manuale sono state fatte più edizioni in anni diversi e tra un'edizione e l'altra possono essere state effettuate importanti variazioni nei contenuti e nelle impostazioni generali. In alcuni casi, soprattutto qualora il progetto abbia riscosso particolare successo nel pubblico (come il caso di *Espresso*, per l'italiano) l'editore, pur apportando modifiche sostanziali al progetto originale, decide di non rinunciare alla posizione raggiunta dal marchio nel mercato introducendo una piccola variazione, per esempio nel titolo (*Nuovo Espresso*). In questo caso farà fede quanto dichiarato nel colophon insieme al marchio registrato ©. Nella scheda non si prendono in considerazione invece le informazioni concernenti le ristampe, che costituiscono copie successive di una stessa edizione.

Coerentemente con quanto accennato sopra, nella domanda 7 si invita il compilatore a osservare il livello di lingua oggetto del manuale con riferimento ai livelli descritti dal QCER (A1, A2 (+), B1 (+) ecc.), oppure ad altre scale (per esempio, principiante, elementare, intermedio, avanzato ecc.) tipicamente utilizzate nei manuali pubblicati prima del QCER o diffuse nelle tradizioni di insegnamento linguistico non europeo, come è il caso dei manuali di inglese prodotti negli Stati Uniti o di quelli dedicati a lingue non europee per alcune delle quali non si fa riferimento ai descrittori del QCER.

### 2.2.2. *Il profilo del destinatario*

Le domande 8, 9 e 10 intendono portare l'attenzione del compilatore su alcune caratteristiche che contribuiscono a definire il profilo degli apprendenti: età, occupazione e L1. Queste informazioni sono di norma ricavabili già dalla copertina ma in molti casi alcuni dettagli sono forniti nell'introduzione. Nella domanda 8 l'enfasi è rivolta all'età degli apprendenti cui si rivolge il manuale. Vengono individuate quattro grandi fasce (bambini, adolescenti, adulti e anziani) che si suppone determinino le scelte relative all'impostazione generale come i testi, le attività da svolgere e gli aspetti grafici. È stato previsto anche un campo nel quale si può segnalare l'assenza di indicazioni che permettano di scegliere una delle quattro fasce proposte.

Se l'età comporta scelte importanti nell'impostazione del manuale, nondimeno l'occupazione del pubblico destinatario può essere determinante soprattutto nell'individuazione dei bisogni linguistico-comunicativi. La risposta a tali bisogni si traduce nella scelta di testi e di attività che hanno come scopo l'apprendimento di una determinata microlingua o, in ogni caso, di competenze mirate all'ambito nel quale l'apprendente dovrà interagire maggiormente in contesti comunicativi reali. Di conseguenza, nella domanda 9 si propongono quattro categorie che rispondono ad altrettanti profili: studenti di scuola (di tutti gli ordini e gradi), studenti universitari, lavoratori senza ulteriori specificazioni e lavoratori di professioni specifiche. La domanda 10 prende in considerazione la lingua materna dell'apprendente, uno dei fattori che condizionano maggiormente l'apprendimento di una lingua seconda. Si chiede al compilatore, pertanto, di osservare se il manuale è rivolto esplicitamente ad apprendenti con una determinata L1 proponendo cinque opzioni diverse (italofoni, nel caso di volumi per LS in Italia; ispanofoni; sinofoni; anglofoni; francofoni). È stata prevista anche la possibilità di specificare un'altra lingua non elencata nelle opzioni ma anche di specificare che sul manuale tale riferimento non emerge esplicitamente da nessun indizio.

Com'è ben noto a chiunque si occupi di glottodidattica, un ruolo di primaria importanza nell'apprendimento della L2 è costituito anche dalla quantità di *input* alla quale è esposto l'apprendente. Tale esposizione può essere determinata dal contesto specifico in cui si apprende la lingua obiettivo: massiccia se si tratta di un contesto di immersione nella comunità in cui si parla tale lingua, molto più ridotta nel caso dell'apprendimento affidato alla sola aula di lingue. La domanda 11 ha come scopo far emergere se da parte dell'autore del volume sia stata presa in considerazione tale distinzione ed eventualmente quale dei due contesti rappresenti meglio il destinatario ideale del materiale.

Ad arricchire la descrizione del profilo dell'apprendente, e quindi in considerazione dei bisogni comunicativi dei destinatari, la domanda 12 intende far emergere ulteriori dettagli sul profilo dei destinatari. In particolare si fa riferimento a popolazioni di apprendenti che entrano in contatto con la lingua oggetto di insegnamento per progetti di mobilità internazionale (per esempio, Erasmus, Marco Polo), oppure per motivi di altro genere (più o meno temporanei: per esempio, professionisti in aziende multinazionali, lavoratori immigrati). Queste specificazioni hanno ricadute importanti nella realizzazione del manuale, poiché sono tradotte in scelte che permettono ai destinatari di raggiungere obiettivi specifici. Un utile esempio è costituito dalla manualistica prodotta a partire dall'esperienza del progetto Marco Polo, e dalla diffusione dell'insegnamento dell'italiano agli apprendenti sinofoni in generale. In questi prodotti (cfr. per esempio, Maggini e Yang, 2006) si dedica tendenzialmente più spazio ad alcuni aspetti della lingua obiettivo, come la flessione dei nomi (particolarmente complessa per sinofoni apprendenti di italiano L2), di quello che può accadere in manuali di italiano o spagnolo rivolti ad apprendenti che hanno come L1 una lingua romanza (cfr. per esempio, Calvi, 2013).

La domanda 13 ha lo scopo di portare il compilatore a esplicitare come ha ricavato le informazioni relative al profilo degli apprendenti, considerando che potrebbero essere dichiarate esplicitamente (per esempio, nel caso in cui il manuale sia stato concepito per una determinata categoria e lo si dichiara nel titolo, nell'introduzione o nella quarta di copertina ecc.), oppure ricavate da caratteristiche dei contenuti e/o dell'aspetto grafico.

### 2.2.3. *La struttura del manuale*

La presente sezione ha come scopo ricostruire l'insieme nel quale si colloca il volume analizzato. Dato che solitamente il libro dello studente non è pubblicato isolatamente, è utile cercare di comprendere quali altri materiali costituiscono il percorso proposto dall'autore del materiale. Come accennato sopra, l'oggetto di analisi della scheda qui presentata è il volume, in particolare quello che viene più spesso denominato come il libro dello studente. Tuttavia, un'attenta osservazione non può fare a meno di soffermarsi sugli altri volumi insieme agli elementi di corredo che compongono il manuale, ma anche su altri manuali che integrano un percorso più ampio che in questa trattazione abbiamo definito "corso". La domanda 14, pertanto, chiede di specificare se il manuale in analisi comprende anche altri strumenti di supporto come CD, DVD, fascicoli e quaderni con esercizi o approfondimenti, materiale online, ecc. La domanda 15 chiede invece di specificare se il manuale in analisi fa parte di un corso che prevede più livelli e, nel caso in cui siano previsti, di indicare quali. Queste informazioni si trovano di norma sulla copertina.

### 2.3. *L'organizzazione del volume*

Questa sezione della scheda, costituita dalle domande 16-29, è finalizzata all'analisi della struttura del volume e delle diverse parti che lo compongono, con particolare attenzione alle modalità di presentazione dei contenuti linguistici. Si approfondiscono quindi temi legati al tipo di sillabo, alla sequenza con cui vengono proposte le attività

didattiche, alle abilità su cui si concentra l'attenzione e alle tecniche didattiche utilizzate, nonché al modo in cui viene affrontata la grammatica. L'obiettivo primario della sezione è quello di aiutare il compilatore a prendere consapevolezza di alcuni principi fondamentali sottesi all'impostazione del manuale (il tipo di sillabo, l'orientamento riguardo al modo di presentare i contenuti grammaticali) e di metterlo nella condizione di saper valutare se, e in quale misura, si tratti di un materiale didattico che offre al discente la possibilità di esercitare tutte le abilità in modo equilibrato, proponendo attività adeguate e varie per formato.

### 2.3.1. *La struttura complessiva e l'indice*

Le prime due domande della sezione attirano l'attenzione sull'impostazione strutturale del volume, a partire dalla denominazione delle parti in cui risulta suddiviso (domanda 16). Si propongono alcune opzioni tra le più comuni (per esempio *unità, lezioni, capitoli*) offrendo poi la possibilità di aggiungere eventuali ulteriori alternative nella casella 'altro'. In questa casella possono essere inserite anche denominazioni in lingue diverse dall'italiano e descrizioni di strutture più complesse, come per esempio nel caso di un'articolazione in moduli a loro volta suddivisi in unità. La domanda 17 mira a verificare se, al di fuori della ripartizione principale, il volume includa anche sezioni aggiuntive, come appendici, glossari, approfondimenti, test di verifica, soluzioni degli esercizi ecc. Anche in questo caso vengono proposte, in forma di caselle da spuntare, le opzioni più comuni, lasciando la possibilità di integrare l'elenco nella casella "altro".

Nella domanda 18 si invita a prendere in esame l'indice del volume, con l'obiettivo di osservare i criteri che stanno alla base della distribuzione dei contenuti. Si propone un elenco delle categorie più frequentemente esplicitate nelle tavole dei contenuti dei manuali di lingua, tra cui per esempio *funzioni comunicative, grammatica, lessico e abilità*, con la possibilità di integrare l'elenco inserendo ulteriori indicazioni nella casella "altro". La selezione e la sequenziazione dei contenuti da proporre durante un percorso didattico ne definisce il sillabo, e pertanto dall'analisi delle categorie di contenuti esplicitate nel sommario emergono informazioni preziose sul tipo di sillabo al quale fa riferimento il manuale in analisi. A questo proposito, ricordiamo brevemente quali sono le caratteristiche dei principali tipi di sillabi abitualmente adottati nella didattica delle lingue straniere, a partire dalla macro distinzione presente in letteratura tra sillabi proposizionali e sillabi processuali. Rimandiamo all'ampia bibliografia specifica per trattazioni più dettagliate (per esempio, Ciliberti, 2012; Robinson, 2013).

I sillabi denominati proposizionali considerano le conoscenze e le capacità linguistiche da sviluppare come sistematiche ed esprimibili in termini ben definiti: strutture, regole, schemi, ecc. La lingua oggetto di insegnamento viene quindi scomposta in unità distinte e si parte dall'assunto che l'apprendente sia poi in grado, alla fine del percorso, di ricomporre nella sua globalità ciò che ha imparato in modo parcellizzato. I sillabi proposizionali possono essere di due tipi: formali (detti anche grammaticali o strutturali) o funzionali (o nozionale-funzionali). I primi focalizzano l'attenzione sul codice linguistico e suddividono i contenuti in base ai livelli di analisi della lingua: fonologia, morfologia, sintassi e lessico. I contenuti vengono ordinati secondo una progressione che va dal più facile al più difficile, intendendo con più facile ciò che appare più semplice dal punto di vista strutturale o più frequente statisticamente. I sillabi



funzionali definiscono invece i contenuti in termini di categorie socio-semantiche: da un lato, le funzioni comunicative espresse dagli enunciati, come *salutare, scusarsi, fare una proposta, accettare o rifiutare un invito, dare un consiglio*, ecc.; dall'altro, concetti di tipo logico quali per esempio le nozioni spaziali o temporali. I contenuti sono messi in sequenza in base alla maggiore o minore generalità delle funzioni comunicative e delle nozioni logiche, e alla diversa frequenza delle loro realizzazioni linguistiche. L'atteggiamento eclettico che oggi tende a prevalere nella didattica delle lingue ha portato alla creazione di sillabi misti (detti anche ibridi o integrati), che considerano cioè nella progressione sia nozioni e funzioni comunicative sia strutture grammaticali ed elementi lessicali. A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito (tab. 1) l'indice della prima unità di lavoro di un manuale di italiano L2 che fa riferimento a un sillabo di tipo integrato nell'ambito di un approccio che si dichiara «pragmatico-comunicativo e umanistico-affettivo» (Bozzone-Costa *et al.*, 2005).

Tabella 1. *Esempio di sillabo integrato (tratto da Bozzone-Costa et al., 2005)*

ASPETTI	DESCRIZIONE
Funzioni	Salutare <ul style="list-style-type: none"> <li>• chiedere come sta una persona</li> <li>• ringraziare</li> <li>• presentarsi: chiedere e dire il nome, la nazionalità, la città d'origine, il domicilio, la professione, l'età</li> <li>• presentare qualcuno</li> <li>• comunicare in classe: come si dice 'taxi driver' in italiano?</li> </ul>
Lessico	Saluti e convenevoli <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomi di nazioni, città e professioni</li> <li>• numeri da 1 a 30</li> <li>• alcuni significati di essere, avere: <i>Sei italiano? Ho 33 anni</i></li> </ul>
Grammatica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• riconoscimento del <i>tu</i> (informale) vs. <i>Lei</i> (formale)</li> <li>• pronomi soggetto: <i>io, tu/Lei, lui, lei</i></li> <li>• aggettivi di nazionalità in <i>-o, -a, -e</i></li> <li>• aggettivo dimostrativo: <i>questo, questa</i></li> <li>• articolo indeterminativo: <i>un, una</i></li> <li>• indicativo presente: <i>sono, sei, è; abito, abiti, abita; faccio, fai, fa; ho, hai, ha</i></li> <li>• negazione di frase: <i>no</i></li> <li>• pronomi interrogativi: <i>come, dove, che, quanti, chi, perché</i></li> <li>• preposizioni: <i>sono di Berlino, abito a Londra, vivo in Italia, sono qui per lavoro</i></li> <li>• connettivi: <i>e, o, ma</i></li> </ul>
Pronuncia e ortografi	Vocali italiane <ul style="list-style-type: none"> <li>• accento di parola</li> </ul>
Cultura	Convenevoli, gesti: stringersi la mano e baciarsi <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomi propri più diffusi</li> </ul>

I sillabi processuali (o procedurali) considerano le conoscenze e le capacità da sviluppare come un insieme di procedure che stanno alla base delle competenze d'uso della lingua che si desidera vengano raggiunte dagli apprendenti. Si prevede che il discente fin dall'inizio venga a contatto con usi autentici della lingua da imparare, che risulta così caratterizzata da una varietà di elementi strutturali e lessicali non selezionati e graduati a priori. Compito di chi apprende è cercare di adeguare il proprio comportamento linguistico ai modelli che ha individuato nella L2 per comunicare. Si passa quindi dall'esposizione alla lingua nella sua realtà strutturalmente eterogenea alla graduale analisi e messa a fuoco delle singole forme linguistiche estrapolate dai contesti in cui occorrono. A titolo esemplificativo riportiamo qui di seguito (tab. 2) una sezione di un sillabo procedurale elaborato da Ellis (2003) a partire dal materiale utilizzato nel Bangalore Project di Prabhu (1987), uno dei primi progetti didattici ad adottare un sillabo basato su compiti.

Tabella 2. Esempio di sillabo procedurale (tratto da Ellis, 2003: 229)

TOPIC	GENERAL ACTIVITY	TASK OPTIONS
School timetables	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Listing: constructing timetables from instructions/ descriptions</li> <li>2. Comparing: examining timetables to identify the frequency of lessons in different subjects</li> <li>3. Problem solving: constructing timetables for teachers of particular subjects from given class timetables</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Input: pictorial/written tight structure</li> <li>• Conditions: shared information two-way optional information requirement convergent</li> <li>• Processes: explaining/reasoning dialogic</li> <li>• Outcomes: pictorial/written closed</li> </ul>

Torniamo ora all'illustrazione della scheda di analisi. Dopo l'osservazione dell'indice si passa ad analizzare nel dettaglio la struttura delle unità<sup>3</sup> che compongono il volume. Prima di procedere con l'analisi si chiede al compilatore di identificare un'unità campione indicandone il numero di pagine (domanda 19), in modo da avere un'idea di quale sia l'entità del campione su cui si basano le osservazioni successive (in particolare quelle stimulate dalle domande fino alla 26, cfr. §§ 2.3.2., 2.3.3.). Si suggerisce di scegliere la terza unità o un'altra che occupi una posizione centrale all'interno del volume, o che comunque appaia rappresentativa della maggior parte delle unità. Talvolta, infatti, le prime unità sono diverse dalle altre in quanto introduttive e pertanto esclusivamente dedicate ad aspetti preliminari, come per esempio il sistema di scrittura o le caratteristiche fonologiche della lingua; non sono quindi adatte al tipo di analisi che qui interessa.

<sup>3</sup> Qui e nel resto del volume usiamo genericamente il termine 'unità' per riferirci alle parti in cui è suddiviso il volume, anche se, come si è visto presentando la domanda 16, le etichette utilizzate nei manuali sono varie.

### 2.3.2. La fase di motivazione

L'analisi dell'unità comincia con l'individuazione della fase di motivazione o riscaldamento (domanda 20), ossia quella fase che spesso apre l'unità di lavoro e che è destinata a introdurre l'area tematica affrontata successivamente, attivando il lessico e le preconoscenze a essa relativi. Prendiamo come esempio un manuale di italiano L2 (Bettinelli *et al.*, 2011): l'unità 5, incentrata sulle funzioni comunicative del chiedere e fornire indicazioni stradali, comincia con due esercizi di abbinamento parola-immagine legati alla simbologia stradale e altri due in cui si invitano gli studenti a trovare i nomi dei luoghi dove si acquistano determinati beni e a riflettere su altri luoghi della città di cui ricordano i nomi.

Generalmente la fase di motivazione, se presente, si trova all'inizio dell'unità, come nell'esempio appena illustrato. Tuttavia non è escluso che ne siano presenti anche più di una nei casi di unità molto ampie costituite da diverse sotto-unità: la domanda lascia dunque aperta anche questa possibilità tra le opzioni. Si passa poi a indagare più nel dettaglio le attività che vengono proposte in questa fase, chiedendo al compilatore di osservare quali sono le tecniche didattiche utilizzate e quali le abilità coinvolte (domanda 21). La domanda propone un elenco delle tecniche più comuni e delle abilità di base (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, interazione), lasciando al compilatore la possibilità di integrare l'elenco con eventuali ulteriori indicazioni nella casella 'altro'.

Rinviamo ai repertori reperibili in letteratura (per esempio, Balboni, 2007) per una trattazione più ampia, limitandoci qui a riportare nella tabella 3 un elenco alfabetico delle tecniche didattiche più diffuse nell'insegnamento delle lingue con le principali caratteristiche.

Tabella 3. *Principali tecniche didattiche*

TECNICA	DESCRIZIONE
Abbinamento	La tecnica, nota anche come <i>matching</i> , propone l'associazione tra due ordini di elementi contrassegnati rispettivamente da lettere e numeri, ad esempio tra immagini e parole, tra immagini e testi, tra parole (sinonimi e contrari) o tra frasi. Una variante di questa tecnica è <i>l'accoppiamento parola-definizione</i> , che propone il collegamento tra una lista di parole e le rispettive definizioni, presentate in ordine casuale.
Ascolto selettivo	Attività di ascolto in cui si devono riconoscere alcuni segmenti della catena fonica. Il testo viene presentato senza alcuna attività propedeutica e il compito è solo quello di cogliere il maggior numero possibile di dati. Alla fine dell'ascolto, i dati vengono condivisi a gruppi o coppie in modo da costituire la base per un'attività di anticipazione e procedere poi a un secondo ascolto, e così via.
Brainstorming	Si tratta di un'attività basata su una discussione di gruppo guidata dal docente. Lo scopo è far esprimere liberamente il maggior numero possibile di idee su un tema (o parola chiave). Le idee emerse possono essere poi argomentate con il gruppo classe e ulteriormente elaborate.

Caccia all'errore	Si tratta di una tecnica che propone un testo con errori. L'obiettivo dello studente è l'individuazione delle deviazioni dalla norma (errori) e l'eventuale correzione. È possibile associare la tecnica anche a testi sonori o audiovisivi.
Cloze	La tecnica <i>cloze</i> consiste nel proporre un 'testo bucato', ossia un testo in cui sono state omesse alcune parole e/o espressioni. Il testo generalmente presenta le righe iniziali integre, per consentire agli studenti una contestualizzazione del tema trattato. Il criterio di omissione della parola può essere casuale (ogni sette parole, per ragioni legate ai meccanismi di comprensione) o mirato (aspetti lessicali, morfosintattici, nozionali, funzionali della lingua). Esiste una variante facilitante di <i>cloze</i> , che presenta in calce le parole da inserire nel testo, e spesso anche una parola intrusa per mantenere un certo grado di difficoltà nello svolgimento dell'attività.
Completamento	A differenza della tecnica <i>cloze</i> e del riempimento di spazi vuoti, che riguardano singole parole, questa tecnica richiede di inserire in un testo incompleto dei sintagmi o intere porzioni di frasi. Questa tecnica sviluppa la competenza testuale per quanto riguarda i meccanismi di coesione.
Completamento (di testi mutilati)	A differenza della tecnica <i>cloze</i> e del riempimento di spazi vuoti, che riguardano singole parole, questa tecnica richiede di inserire in un testo mutilato dei sintagmi o degli spezzoni di frase abbastanza estesi, pur senza giungere ai limiti del dialogo aperto. Il completamento di un testo scritto (di solito si tratta delle sezioni conclusive delle battute di un dialogo) mette in gioco l'intera competenza testuale dell'allievo: per completare il testo, infatti, egli deve basarsi sulla coerenza globale (il filo del discorso) e deve tener conto dei meccanismi di coesione già presenti nella parte del testo che gli è nota.
Composizione scritta	È la tecnica che propone l'elaborazione di un testo scritto. Nella versione più tradizionale si propone la stesura di un "tema" su un determinato argomento, ma esistono altre forme di composizione riconducibili a vari generi testuali: descrittivo, narrativo, informativo, espositivo, argomentativo e regolativo (ad esempio la descrizione di una persona o un luogo, la narrazione di un viaggio, la stesura di una lettera, email, cartolina...). Per guidare lo svolgimento dell'attività da parte degli studenti è opportuno discutere in anticipo l'argomento e lo scopo della composizione (dare informazioni, esprimere la propria opinione su un dato argomento, convincere...).
Dettato	Trascrizione di un testo ascoltato dall'insegnante o da un registratore. Tra le varianti del dettato notiamo il <i>dettato-cloze</i> , in cui l'allievo deve scrivere solo le parole mancanti in un testo e la <i>dicto-comp(osition)</i> che, malgrado il riferimento alla composizione, è una forma di riassunto guidato o di riscrittura: l'allievo trova le parti iniziali delle frasi e deve completarle sotto dettatura.
Diagramma a ragno	Si tratta di una tecnica particolarmente utilizzata nella fase di concettualizzazione e avvicinamento al testo o di scrittura creativa. Propone un'attività strutturata di <i>brainstorming</i> che può essere svolta individualmente o a squadre ed è guidata dall'insegnante. Il 'corpo' del

	diagramma a ragno è rappresentato da una parola iperonima (concetto) mentre le ‘zampe’ sono costituite dalle idee o parole che emergeranno per associazione o conseguenza logica (per esempio, causa-effetto) dal concetto proposto.
Dialogo a catena	È una tecnica che prevede l’interazione di gruppo e si presta al ‘gioco a squadre’. Il dialogo è avviato generalmente dal docente che propone una domanda guida (es. <i>Quanti anni hai?</i> ), uno studente risponde e poi rilancia la domanda ad un compagno, e così via. Questa tecnica è adatta ad esercitare e fissare alcuni atti comunicativi nonché le strutture grammaticali con cui queste si realizzano.
Dialogo aperto	È una tecnica piuttosto complessa, che propone un dialogo da completare. In particolare si presentano le battute di un personaggio A e si richiede allo studente di inserire le battute mancanti del personaggio B, considerando la coerenza e la coesione con le altre battute. Questa tecnica risulta utile per lo sviluppo della competenza sociolinguistica, pragmatica e testuale.
Domanda aperta	È la tecnica che propone di rispondere in maniera non vincolata a delle domande su un determinato testo o argomento. È generalmente utilizzata per sviluppare riflessioni conclusive di un lavoro. Non risulta, invece, molto adeguata per la verifica della comprensione immediata di un testo, dato che presuppone l’intervento della produzione scritta da parte degli studenti.
Domanda chiusa	Si tratta delle tradizionali domande con risposte a scelta multipla (due o tre opzioni). La versione più semplice è costituita dalle domande “sì/no”. In altri casi si hanno frasi o domande che vanno completate con una delle opzioni proposte. La scelta multipla è una tecnica estremamente precisa e utile per verificare la comprensione, consente infatti di concentrare l’attenzione su elementi discreti, non richiede produzione scritta e permette un controllo veloce dell’attività.
Drammatizzazione	Si tratta di una forma di simulazione mirata alla recitazione di un testo modello (generalmente una breve sequenza dialogata). L’obiettivo dell’attività è la fissazione delle espressioni linguistiche funzionali alla realizzazione di specifici atti comunicativi e alla memorizzazione del lessico e delle formule routinarie. Anche se non prevede alcun grado di autonomia da parte degli studenti, la tecnica può rappresentare un utile allenamento per iniziare a sviluppare le abilità integrate.
Elicitazione	È una tecnica didattica che consiste nell’estrarre, attraverso domande o suggerimenti, le idee e le informazioni possedute dagli studenti riguardo un tema. L’attività di elicitazione, guidata dal docente, è molto utile durante il processo di anticipazione proprio della fase di contestualizzazione di un testo. Il ruolo del docente è indurre gli studenti ad acquisire consapevolezza delle conoscenze possedute e preparare la classe alla gestione del nuovo <i>input</i> .
Esclusione	È una tecnica insiemistica che propone di individuare all’interno di un insieme linguistico uno o più elementi estranei che non condividono le caratteristiche proprie dell’insieme.

Esplorazione delle parole chiave	È una tecnica generalmente associata all'elicitazione e pertanto ritenuta utile nella fase di concettualizzazione di un testo. Prevede l'analisi del paratesto (titolo, illustrazioni, didascalie) e l'introduzione delle parole chiave indispensabili per la comprensione.
Griglia	Questa tecnica si basa sulla griglia di possibilità offerte dall'incrocio di due variabili, una disposta sulle ordinate e una sulle ascisse di un piano cartesiano. È ritenuta di solito adatta per guidare-verificare solo la comprensione di dati referenziali, ma si presta in realtà anche a lavorare sulla comprensione profonda: si pensi, ad esempio, ad uno schema che riporta nella colonna orizzontale i nomi dei personaggi di un racconto o di un romanzo e nella colonna verticale una lista di possibili scopi non dichiarati per le loro azioni: agli allievi l'esecuzione richiesta può parere minima (segnare crocette nella casella giusta) ma ciò che si chiede è in realtà un'analisi approfondita in termini inferenziali.
Incastro (tra battute di un dialogo, tra fumetti, tra paragrafi di un testo in prosa, tra testi)	<p>Questa tecnica è molto utile per rafforzare la competenza testuale e socio-pragmatica e propone di ricostruire un testo attraverso l'inserimento o il riordino delle varie parti che lo compongono.</p> <p><i>Incastro tra battute di un dialogo:</i> si propone un dialogo tra due personaggi. Le battute di un personaggio (A) sono presentate nella successione corretta, mentre quelle del personaggio B sono presentate in ordine casuale (generalmente numerato). L'obiettivo è ricostruire il dialogo originale inserendo il numero delle battute del personaggio B.</p> <p><i>Incastro tra fumetti:</i> si propongono alcune vignette e in calce le battute in ordine casuale. Lo studente deve riportare nel fumetto il numero corrispondente a ogni battuta o collegare battuta e vignetta con una freccia. In una versione semplificata della tecnica, si propone una storia attraverso alcune vignette complete di battute. I fumetti sono presentati in ordine casuale e numerato. L'allievo deve ricostruire la storia, indicando la corretta successione dei numeri delle vignette.</p> <p><i>Incastro tra paragrafi:</i> si utilizza un testo scritto in prosa scomposto in paragrafi, i quali vengono proposti in ordine casuale. Lo studente deve numerare i vari paragrafi in ordine di successione logico-argomentativa.</p> <p><i>Incastro tra testi:</i> si presentano diversi testi ("compiuti") correlati tra loro e appartenenti a uno stesso evento comunicativo. Gli allievi devono ricostruire la corretta sequenza logico-temporale che lega i vari testi (cfr. <i>infra</i> Riordino di testi).</p>
Inclusione	È una tecnica insiemistica finalizzata alla riflessione sulla lingua. Propone di includere diversi elementi linguistici in gruppi caratterizzati da un tratto particolare (ad esempio, le diverse parti del discorso, il genere, il numero ecc.). L'attività può essere totalmente autonoma, se gli allievi individuano gli insiemi che ritengono opportuni, oppure guidata, quando le categorie di insieme in cui inserire gli elementi linguistici sono già preordinate.
Manipolazione	Rientrano in questa tecnica tutte le attività che propongono una manipolazione dell' <i>input</i> a livello delle strutture superficiali (ad esempio "Volgi al presente indicativo..."). L'attenzione è rivolta alla forma linguistica e agli aspetti morfosintattici.

Memorizzazione	Si tratta di una tecnica mirata all'arricchimento lessicale e alla fissazione di strutture fonologiche e morfosintattiche. È incentrata sulla memorizzazione di testi come poesie, conte, proverbi.
Monologo	Come tecnica glottodidattica, il monologo è una (breve) produzione orale su un tema precedentemente assegnato, in modo che l'allievo abbia potuto approfondire i contenuti e che il problema del <i>cosa</i> dire non interferisca sull'attenzione al <i>come</i> viene espresso, cioè sull'aspetto linguistico. Una variante di questa tecnica è quella il monologo su traccia, in cui l'allievo effettua la sua micro-conferenza su una scaletta.
Parafrasi	È una tecnica che propone la produzione di un testo in forma semplificata sia a livello lessicale che morfosintattico. Implica la comprensione del testo di partenza e mira allo sviluppo dell'uso di sinonimi. È una tecnica propedeutica alla composizione scritta e orale di testi.
Pattern drills	Si tratta di esercizi strutturali propri del metodo audio-orale che sono costituiti da una batteria di stimoli registrati a intervalli separati in cui l'allievo deve fornire la risposta che viene poi corretta o confermata sul nastro.
Riempimento di spazi vuoti	È una tecnica che propone un testo o una successione di frasi in cui mancano alcune parole, che devono essere inserite. Queste ultime non sono scelte casualmente ma in base ad un preciso scopo didattico: nozioni di spazio, forme verbali ecc. A seconda del tipo di parole eliminate si può lavorare sugli aspetti lessicali, morfosintattici, nozionali, funzionali della lingua.
Riordino di testi	Si presentano all'allievo dei testi autonomi ma collegati tra di loro: uno scambio di mail; la sequenza tra una legge, la notifica della sua contravvenzione, il sollecito di pagamento, l'attestato di avvenuto pagamento; la richiesta di fondi per una ricerca scientifica, la determinazione delle attrezzature necessarie, il loro ordinativo, le fatture, gli appunti dell'esperimento, la relazione conclusiva ecc. Gli allievi devono indicare la corretta sequenza dei vari testi.
Role-taking, role-making, roleplay	Si tratta di tre tecniche didattiche mirate alla simulazione in contesto, che si distinguono per il diverso grado di autonomia degli studenti: il <i>role-taking</i> : gli studenti assumono i ruoli previsti nel dialogo modello (presentato in precedenza), ma personalizzano la simulazione, introducendo elementi del proprio vissuto (progetti, desideri...); il <i>role-making</i> : i ruoli sociali e lo scopo pragmatico sono quelli di un dialogo di partenza, ma gli allievi godono di discreta libertà nella conduzione della conversazione (tipo di saluto, numero di battute ecc.); il <i>roleplay</i> : propone di simulare, per quanto possibile, una situazione reale, allo scopo di rendere i partecipanti consapevoli dei propri atteggiamenti, evidenzia i sentimenti e i vissuti sottesi alla situazione creata e rinvia alla dimensione soggettiva nella comunicazione. È un'attività in cui gli studenti costruiscono liberamente un dialogo sulla base di una situazione definita a priori dall'insegnante.

Seriazione	Si possono seriare, cioè disporre in ordine quantitativo, dei pronomi indefiniti (nessuno, qualcuno, molti ecc.), degli aggettivi qualificativi, prendendo una delle loro componenti semantiche come punto di riferimento (scuro, grigio, appannato, chiaro, brillante ecc.) o dei nomi, ancora una volta sulla base di un tratto specifico (catapecchia, baracca, casupola, casa, villa, palazzo, castello ecc.).
Stesura di appunti (guidati o liberi)	Si tratta di una tecnica mirata allo sviluppo dell'attività integrata prendere appunti. Nella variante guidata la raccolta di appunti si basa sull'ascolto o sulla lettura di un testo, ed è mirata all'identificazione di informazioni discrete. Nel formato libero, l'attività concede allo studente permette di concentrare l'attenzione sui nuclei informativi che ritiene più salienti.
Traduzione	Dato un testo scritto nella lingua di partenza, tradurre significa produrre un testo scritto equivalente in una lingua d'arrivo, eventualmente con l'ausilio di dizionari ed altri materiali d'appoggio.
Trasformazione di modalità	Rientrano in questa voce tecniche come il passaggio dal discorso diretto a quello indiretto o viceversa, oppure il passaggio da un ordine velato a un ordine via via più esplicito, fino a giungere all'imperativo diretto.
Transcodificazione	È la tecnica che propone il passaggio da un codice linguistico a un altro ed è principalmente mirata a guidare e/o verificare la comprensione. La transcodificazione non prevede alcuna forma di produzione linguistica e propone a partire da un ascolto o lettura di un testo un'attività (per esempio, disegnare, cerchiare, tracciare o mimare) alcune informazioni contenute nell' <i>input</i> orale o scritto. In una variante di questa tecnica, detta <i>dettato Picasso</i> l' <i>input</i> non è testuale ma fornito a partire dalle indicazioni dell'insegnante o di un compagno.
Trasformazione di genere	È una tecnica che porta a riflettere sulla natura specifica dei singoli generi comunicativi: ad esempio, trasformare una telefonata in una lettera, in un messaggio breve, in un telegramma ecc.
Vero/falso	Tecnica associata alle attività di comprensione scritta e/o orale di un testo. L'attività consiste nel proporre una serie di affermazioni e l'obiettivo è indicare lo statuto di veridicità delle asserzioni proposte.

### 2.3.3. La sequenza delle attività

Le domande successive sono dedicate alla distribuzione delle attività all'interno dell'unità. Si fa riferimento in particolare alla sequenza PPP (Presentazione - Pratica - Produzione), spesso utilizzata per proporre i contenuti linguistici e le attività didattiche nell'insegnamento delle lingue, specialmente quando si adotta un sillabo di tipo proposizionale. La domanda 22 mira a verificare se i contenuti dell'unità campione sono organizzati secondo la sequenza e, in caso affermativo, quante volte questa ricorre nell'unità e se è presente sempre nel suo formato canonico. Nel caso in cui la sequenza non sia presente, o lo sia soltanto in modo parziale, si invita a rintracciare il criterio (o i



criteri) alla base della sequenziazione delle attività proposte, le quali potrebbero per esempio essere raggruppate secondo l'abilità coinvolta (comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta) o secondo il livello di analisi (morfologia, sintassi, lessico, pronuncia). Per questa domanda ci si aspetta una risposta ampia e articolata, corredata di esempi. Le domande 23, 24 e 25 chiedono di indicare quali abilità sono coinvolte e quali tecniche sono utilizzate (cfr. § 2.3.2. per l'identificazione delle abilità e il repertorio delle tecniche) nelle attività proposte rispettivamente nelle fasi di Presentazione, Pratica e Produzione, ovviamente nel caso in cui la sequenza sia presente. In risposta alla domanda 26, infine, il compilatore deve riportare le abilità coinvolte e le tecniche utilizzate in generale nell'unità, nel caso in cui la sequenza PPP non sia presente.

La sequenza PPP è stata identificata e teorizzata nella tradizione glottodidattica britannica (cfr. Byrne, 1986) a partire dalle intuizioni di Harold Palmer (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 91). Si tratta di una sequenza ideale, che non necessariamente viene realizzata in modo completo e canonico in tutte le lezioni, o in ogni parte di una lezione. È però uno schema di riferimento che orienta più o meno esplicitamente l'attività dell'insegnante e che si rintraccia spesso nei manuali didattici (Rizzardi e Barsi, 2005: 540). È questa la ragione per cui abbiamo ritenuto opportuno utilizzarla come guida per l'analisi dell'unità campione, chiedendo al compilatore di verificare se e come si manifesta. Vediamo ora più nel dettaglio in che cosa consistono le fasi della sequenza.

Quando nella pratica didattica viene utilizzata la sequenza PPP, un elemento linguistico (una struttura morfosintattica, ma anche la/e struttura/e comunemente associata/e a una nozione o a una funzione comunicativa) viene presentato per mezzo di esempi, che possono essere costituiti da testi orali o scritti (un brano da leggere, frasi pronunciate o scritte alla lavagna dall'insegnante, un dialogo da ascoltare ecc.) e/o anche dall'illustrazione della regola. Gli esempi forniti durante la Presentazione costituiscono l'*input* a partire dal quale gli apprendenti dovrebbero cominciare a notare e capire il funzionamento degli elementi linguistici oggetto di insegnamento. Di solito si tratta di un *input* specificamente selezionato o modificato affinché le strutture obiettivo risultino particolarmente frequenti.

Nella fase successiva, quella della Pratica, l'elemento linguistico su cui si sta focalizzando l'attenzione viene fatto esercitare in modo guidato. Tipici di questa fase sono gli esercizi strutturali, nei quali lo studente è invitato a ripetere varie volte uno stesso *pattern* sintattico con qualche variazione lessicale.

L'ultima fase della sequenza è dedicata alla produzione da parte degli apprendenti: si propongono attività nelle quali gli studenti hanno l'opportunità di utilizzare, in modo piuttosto libero, gli elementi linguistici precedentemente presentati e praticati. Tipiche di questa fase sono le attività di simulazione di ruolo e quelle di scrittura creativa.

Osserviamo ora un esempio concreto: alcune attività che compongono la prima parte di un'unità di lavoro (la numero 5) del manuale di italiano L2 già menzionato in precedenza (Bettinelli *et al.*, 2011), un volume piuttosto recente e che si dichiara di taglio comunicativo. Come vedremo, la sequenza PPP è rintracciabile, ma non si presenta nel suo formato canonico: propone infatti due fasi di Presentazione e due di Pratica, cui segue un'unica fase di Produzione.

Dopo l'ascolto di un dialogo i cui protagonisti stanno cercando di capire come raggiungere in auto un luogo che non conoscono, si invita lo studente a svolgere un'attività di comprensione, seguita da due esercizi che hanno lo scopo di far notare e

analizzare le funzioni comunicative oggetto dell'unità (chiedere e fornire indicazioni stradali) e le strutture linguistiche più comunemente associate a queste funzioni. Nel primo di questi due esercizi si propone la trascrizione del dialogo precedentemente ascoltato e si chiede di cercarvi le espressioni usate per attirare l'attenzione di una persona e per domandare dove si trova un determinato luogo, mentre nel secondo si invita lo studente a trovare, nella medesima trascrizione, l'imperativo di alcuni verbi elencati. Nella tabella 4 riportiamo le consegne delle attività appena descritte, secondo la numerazione originaria.

Tabella 4. *Consegne delle attività di presentazione*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
1	<i>Luciano e Angela sono a Firenze. Ascolta la conversazione e abbina l'inizio di ogni frase con la sua fine.</i>
2	<i>Leggi il dialogo e scrivi le espressioni usate per...</i>
3	<i>Trova nel dialogo l'imperativo di questi verbi.</i>

Dopo la fase Presentazione si passa a quella di Pratica, composta da varie attività che presentano formati diversi ma che sono accomunate dall'obiettivo di far esercitare allo studente, in modo guidato, le strutture presentate nella fase precedente: frasi o brani da completare con specifici elementi (per esempio, l'imperativo dei verbi mancanti o le espressioni *c'è* e *ci sono*), scelta dell'opzione corretta tra quelle fornite (per esempio, tra due preposizioni di luogo), brevi scambi orali a coppie a partire da un modello fornito, da ripetere più volte con leggere variazioni. Riportiamo nella tabella 5 le consegne di queste attività, sempre seguendo la numerazione originaria del manuale.

Tabella 5. *Consegne delle attività di pratica*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
4	<i>Dai indicazioni per andare all'ufficio postale. Usa l'imperativo dei verbi appropriati.</i>
5	<i>A coppie. Guardate la cartina e leggete le destinazioni dei passanti (1-5). Poi a turno chiedete le indicazioni di percorso e rispondete, come nell'esempio. [Esempio: - Scusa, dov'è la farmacia? - È in via Riva Reno. Vai sempre dritto, poi prendi la seconda a destra. La farmacia è sulla destra.]</i>
6	<i>Completa le frasi. [Gli elementi mancanti sono <i>c'è</i>, <i>ci sono</i> e <i>dov'è</i>]</i>
7	<i>A coppie. Formulate domande con <i>c'è</i> o <i>dov'è</i>, come negli esempi. [Esempi: - Scusa, c'è una banca qui vicino? - Scusa, dov'è il Teatro della Pergola?]</i>
8	<i>A coppie. A turno chiedete se ci sono questi posti vicino alla vostra scuola e date indicazioni sul percorso, come nell'esempio.</i>
9	<i>Sottolinea l'alternativa corretta. [Gli elementi tra cui scegliere sono preposizioni di luogo]</i>

Terminata la fase di Pratica, l'unità propone un'altra sezione di Presentazione, costituita da un'attività di comprensione orale a partire da un dialogo tematicamente legato al precedente (cfr. tabella 6, attività 10): in questo secondo ascolto vengono presentate ulteriori strutture linguistiche associate alla funzione oggetto dell'unità, ossia le forme dell'imperativo nell'allocuzione di cortesia (quando si usa il *Lei* in luogo del *Tu*). Anche questa attività di presentazione è seguita da alcuni esercizi di pratica, le cui consegne sono riportate nella tabella 6 (attività 11-13).

Tabella 6. *Consegne del secondo gruppo di attività di presentazione e pratica*

ATTIVITÀ	CONSEGNA
10	<i>Angela è all'ufficio informazioni di Firenze. Ascolta la conversazione e completa il testo con queste parole.</i> [Vengono fornite 8 parole mancanti nella trascrizione del dialogo]
11	<i>Rileggi il dialogo e completa con l'imperativo formale.</i>
12	<i>Completa i dialoghi con questi verbi.</i> [Vengono forniti 8 verbi all'imperativo, in parte nella forma del 'tu' e in parte in quella del 'Lei']
13	<i>Abbina l'inizio di ogni frase con la sua fine.</i>

Si arriva quindi alla fase di Produzione, nella quale viene proposto un lavoro a coppie che consiste nel chiedere al compagno informazioni su alcuni percorsi prestabiliti e seguire su una mappa le relative indicazioni. L'attività prevede un'interazione libera tra i partecipanti, ma viene fornito un modello di scambio conversazionale per ricordare quali strutture andrebbero utilizzate e per aiutare gli studenti a trovare la formulazione più adatta: si veda la seguente consegna.

*A coppie. Tu sei lo studente A, il tuo compagno lo studente B. Chiedi a B indicazioni sui percorsi elencati qui sotto. Ascolta le indicazioni del compagno e scrivi i nomi dei luoghi al posto giusto. Segui l'esempio. Studente B: vai a pag. 8.*

[A pag. 8 si trovano istruzioni analoghe per lo studente B]

Esempio:

- *Scusi, dov'è la fermata dell'autobus?*  
- *La fermata dell'autobus è in via Dante. Giri a sinistra e vada sempre dritto per Viale Como. Prenda la prima a destra. La fermata dell'autobus è sulla sinistra davanti all'ufficio informazioni.*

#### 2.3.4. *La grammatica*

Le ultime tre domande di questa sezione della scheda sono dedicate alla riflessione sul modo in cui vengono presentati i contenuti grammaticali. In particolare, la domanda 27 invita a osservare se la grammatica è presentata in modo prevalentemente esplicito o implicito. Generalmente viene definito implicito un insegnamento della grammatica

mediante il quale si cerca di mettere gli apprendenti nelle condizioni di usare le strutture della L2 senza averne consapevolezza. Si cerca cioè di stimolare un apprendimento di tipo incidentale facendo ‘incontrare’ esempi di applicazione di determinate regole mentre gli studenti non sono concentrati sugli aspetti formali della lingua, ma piuttosto sui significati che la lingua veicola. Mediante l’insegnamento cosiddetto esplicito, invece, si fa apertamente riferimento alle regole e si aiuta lo studente a sviluppare una consapevolezza metalinguistica degli aspetti strutturali della L2 (Doughty, 2003). Questo obiettivo può essere perseguito in modo deduttivo, cioè fornendo prima di tutto agli apprendenti una descrizione grammaticale delle regole, o induttivo, ossia guidando gli apprendenti nello scoprire autonomamente le regole a partire da esempi. La domanda 28 chiede al compilatore di segnalare se, in caso di approccio esplicito alla grammatica, si seguano procedure prevalentemente deduttive o induttive. Nella domanda 29, infine, si cerca di far osservare i possibili strumenti concreti di presentazione esplicita della grammatica. Si propongono per questo alcune opzioni comuni – come, per esempio, schemi di regole compilati o da compilare, riepiloghi alla fine dell’unità, appendici in fondo al volume – lasciando poi la possibilità di aggiungere ulteriori indicazioni nella casella “altro”.

#### 2.4. *Le caratteristiche dell’input*

La terza sezione della scheda, composta dalle domande 30-38, è dedicata all’analisi delle caratteristiche dell’*input* linguistico, un fattore imprescindibile per l’acquisizione spontanea di una lingua (L1-L2) e ugualmente rilevante nei contesti di apprendimento guidato di una L2, come quello che assumiamo faccia da sfondo al presente volume<sup>4</sup>.

In letteratura il termine *input* si riferisce nella sua accezione generale al «materiale linguistico di cui è circondato l’apprendente» (Pallotti, 1998: 151), vale a dire tutti i campioni di lingua scritta e orale con cui viene in contatto (conversazioni tra parlanti nativi, programmi radiofonici o televisivi, annunci, volantini pubblicitari, giornali ecc.). Naturalmente si tratta di una definizione ampia che abbraccia tanto gli esempi di L2 offerti in contesti naturali, quanto i modelli linguistici presentati nelle situazioni di apprendimento formale dell’aula di lingue. Considerati gli obiettivi del presente contributo, non entreremo nel merito della trattazione dell’*input* al quale gli apprendenti sono esposti al di fuori del contesto didattico, né tantomeno di quello controllato e strutturato che si manifesta nelle dinamiche della comunicazione didattica (il parlato del docente o l’interazione tra pari nell’aula di lingue). Per l’approfondimento di questi temi rimandiamo a lavori specifici (tra gli altri, Pallotti, 1998; Ciliberti, 2012; Nuzzo e Grassi, 2016). La riflessione che qui proponiamo è limitata ai soli campioni di lingua proposti nel volume in analisi, siano essi presentati nei testi destinati allo sviluppo delle abilità di lettura-ascolto, nelle frasi che ricorrono all’interno di esercizi strutturali o nelle istruzioni per lo svolgimento delle attività.

Prima di passare in rassegna gli aspetti affrontati nel nostro strumento di analisi, è utile soffermarsi brevemente sul concetto su cui verte l’intera riflessione. Consapevoli che questa non è la sede adatta per una disamina approfondita delle diverse teorie

<sup>4</sup> Sull’importanza dell’*input* si veda, tra gli altri, Gass (1997: 1): «The concept of input [...] is perhaps the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without input of some sort».

sviluppate in merito all'*input*, ricordiamo soltanto quali sono le caratteristiche fondamentali perché esso possa essere motore di apprendimento. La quarta delle cinque ipotesi sull'acquisizione della seconda lingua proposte da Krashen (1985), benché rivisitata da altri autori, prevede che l'*input* debba essere in primo luogo comprensibile per poter essere processato ed elaborato, in altre parole per diventare *intake*. Tuttavia, per quanto la comprensibilità sia una condizione indiscutibilmente necessaria per produrre apprendimento, da sola non è sufficiente. Un secondo presupposto prevede che l'*input* sia rilevante rispetto al livello di lingua padroneggiato dall'apprendente ( $i+1$ ). Ciò significa che, da un lato, deve situarsi nella corretta posizione lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione della L2, dall'altro lato deve essere leggermente superiore alle competenze linguistico-comunicative dell'apprendente, proprio al fine di stimolare la sua capacità di elaborazione<sup>5</sup>. Inoltre, un'esposizione massiccia a un *input* comprensibile offre maggiori possibilità di acquisire rapidamente la lingua target, rispetto a un *input* ricevuto in misura più modesta. Ma non si tratta solo di una questione di quantità: oltre che abbondante, occorre che l'*input* sia diversificato. Più ampia è la varietà di repertori comunicativi che l'apprendente ha a disposizione per formulare e verificare le proprie ipotesi sul funzionamento della L2, più sarà agevolato il suo compito di ricostruire il sistema linguistico che sta imparando. Ciò risulta ancora più importante se si considera il contesto in cui si sviluppa il processo di apprendimento: un apprendente in immersione nella comunità dei parlanti nativi della lingua obiettivo è esposto anche a esempi di lingua non espressamente progettati per essere elaborati e compresi da parlanti non nativi (come, ad esempio, annunci e avvisi pubblici, cartelloni pubblicitari, giornali, moduli); al contrario, per un apprendente in contesto LS le occasioni per confrontarsi con la lingua obiettivo sono principalmente circoscritte alle lezioni di lingua. È in quest'ultimo caso che il manuale rappresenta uno strumento essenziale per ricevere *input* nella lingua target.

Ciò considerato, l'obiettivo sotteso all'intera sezione è aiutare il compilatore a prendere consapevolezza di alcuni fattori fondamentali che incidono sul processo di apprendimento di una lingua e di riflettere sulla validità e l'efficacia degli stimoli linguistici offerti nel volume in analisi, mettendolo nella condizione di valutare se si tratta di un *input* diversificato, verosimile e adeguatamente calibrato sugli apprendenti. Gli aspetti che approfondiamo nella scheda riguardano, in particolare, il grado di variazione sociolinguistica rappresentata all'interno dei testi (domande 30-31) e la verosimiglianza dell'*input* proposto (domande 32-33). Infine, assumendo che un'attenta osservazione dell'*input* non possa fare a meno di soffermarsi sulle istruzioni didattiche, si propone di riflettere sulle caratteristiche di chiarezza, appropriatezza e completezza delle consegne (domande 34-38). L'insieme di questi fattori costituisce da solo uno dei più importanti elementi di valutazione di un prodotto editoriale destinato alla formazione linguistica e come abbiamo già avuto modo di sottolineare, la garanzia di una scelta adeguata risiede nel progetto formativo che risponde meglio ai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti.

<sup>5</sup> «The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving “comprehensible input”. We progress along the natural order [...] by understanding input that contains structures at our next ‘stage’ – structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from  $i$ , our current level, to  $i + 1$ )». Da Krashen (1985: 2).

### 2.4.1. *La variazione sociolinguistica*<sup>6</sup>

Ogni sistema linguistico presenta negli usi e nelle sue manifestazioni concrete differenze legate all'area geografica (variazione diatopica), alla situazione comunicativa (variazione diafasica), al canale di trasmissione del messaggio (variazione diamesica) e al gruppo sociale di appartenenza dei parlanti (variazione diastratica) (cfr. Coseriu, 1973; Berruto, 2005; Ball, 2010; Bayley *et al.*, 2013; Berruto e Cerruti, 2014).

L'insieme di queste variazioni è, probabilmente, l'aspetto più difficile da rilevare in un manuale L2, poiché le dimensioni entro le quali un codice linguistico può variare non sono separate ma costituiscono assi di un'unica area di variazione rappresentata dallo spazio linguistico. Quindi le variazioni su uno degli assi sono di norma collegate a variazioni anche sugli altri. Per esempio, una produzione che si colloca verso il polo basso in diafasia tende a collocarsi nella stessa direzione anche in diastratia (in altre parole, più facilmente persone non colte partecipano a scambi informali), e pertanto non è sempre facile stabilire se un certo elemento valga come indicatore diastratico o diafasico. Oppure, in un contesto informale è più facile che si trovino tratti regionali. Questo tipo di valutazione è già molto difficile per un parlante nativo, a maggior ragione per uno che insegna una lingua di cui non è nativo. Si presuppone, dunque, che chi compila la scheda disponga di una competenza elevata nella lingua obiettivo del manuale che sta analizzando. Il discorso vale anche per la valutazione della verosimiglianza, che affronteremo nel § 2.4.2.

Per agevolare l'analisi, sia nella presentazione che nella scheda, si è cercato di semplificare il quadro, nella consapevolezza che alcune semplificazioni potrebbero apparire fuorvianti agli occhi di un esperto di sociolinguistica (ma non è questo il pubblico cui ci rivolgiamo prevalentemente qui).

La domanda 30 propone una riflessione sulla varietà dell'*input* L2 proposto nel volume lungo le quattro dimensioni richiamate sopra. Il compilatore non dovrebbe limitarsi a valutare la presenza di varietà linguistiche, ma è invitato a fornire una stima del grado di variazione che caratterizza l'*input*. In particolare, si chiede di indicare se e in quale misura si manifesta la variazione all'interno dell'unità in analisi attribuendo un valore da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) alla presenza di:

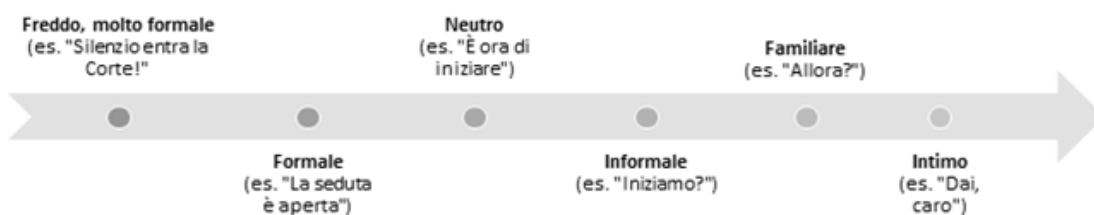
- 1) accenti, parole ed espressioni regionali o dialettali;
- 2) accenti, parole ed espressioni attribuibili a situazioni e registri diversi;
- 3) parole ed espressioni riconducibili a generi testuali diversi;
- 4) accenti, parole ed espressioni relativi a specifici gruppi sociali<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Il tema della varietà dell'*input* è qui affrontato in prospettiva esclusivamente sincronica, di variazione intra-linguistica, in riferimento alle quattro dimensioni di variazione diatopia, diafasia, diamesia e diastratia. Eventuali confronti tra la L2 e altri sistemi linguistici proposti nel volume in analisi, seppur rilevanti, non rappresentano un oggetto di riflessione specifica in questa sede. Da un lato, l'analisi degli aspetti di comparazione linguistica è un tema piuttosto complesso che meriterebbe una trattazione a sé stante; dall'altro è constatato che questi aspetti sono prevalentemente integrati nei manuali L2 all'interno di espansioni relative a elementi formali della lingua (strutture morfosintattiche o lessicali), quindi poco pertinenti per essere trattati in questa sezione. Va comunque precisato che nella storia della glottodidattica la comparazione linguistica ha subito una profonda evoluzione dal metodo grammaticale-traduttivo ai metodi comunicativi. Più recentemente, poi, con lo sviluppo degli approcci plurali alle lingue e alle culture, è da molti sempre più considerata una risorsa preziosa di arricchimento del repertorio linguistico-comunicativo dell'apprendente (cfr. per es., Candelier *et al.*, 2011).

I primi aspetti che il compilatore è invitato a osservare riguardano dunque la variazione diatopica, ovvero la presenza di elementi linguistici riferibili a una specifica varietà della L2: standard, regionale, dialettale, locale.

Il secondo punto in elenco invita a osservare alcuni aspetti legati alla variazione diafasica dell'*input* determinata dai contesti entro i quali si verifica la trasmissione del messaggio, dalle intenzioni comunicative dei parlanti e dalla distanza sociale che intercorre tra i partecipanti all'interazione. In sociolinguistica si riconoscono due sfere di variazione diafasica, designate rispettivamente come variazione di registro e variazione di sottocodice o linguaggi settoriali (cfr. Berruto, 2006). Il compilatore è chiamato a valutare, innanzitutto, la varietà dei domini situazionali personali, pubblici, professionali ed educativi proposti (cfr. Consiglio d'Europa, 2002: 57-61), procedendo poi nell'analisi dei registri impiegati, ovvero delle scelte stilistiche e discorsive presentate nell'*input*. In sociolinguistica le etichette 'formale' e 'informale' rappresentano i due poli estremi dell'asse diafasico: si dicono formali i registri caratterizzati da uno stile controllato e impersonale (nella pronuncia, nel lessico, nella sintassi ecc.), informali quelli familiari e colloquiali. Il Quadro comune europeo di riferimento delinea sei livelli di formalità lungo il continuum di variazione diafasica:

Figura 1. *Varietà di registro di una lingua nel QCER*



Come mostrano gli esempi riportati nella figura 1, la produzione linguistica è tanto più formale quanto più è sorvegliata, esplicita e slegata dal contesto, ed è tanto più informale quanto più è spontanea e improvvisata e dipendente dal contesto (cfr. Casadei, 2002; Berruto, 2005). Per quanto riguarda i livelli di formalità di un registro si può fare riferimento anche a tratti come la quotidianità e la tecnicità della lingua. In questa sede, però, trattandosi di sottocodici abbiamo preferito includere tali aspetti nell'analisi della variazione diafasica.

Gli elementi di riflessione successivi riguardano l'asse di variazione diamesica e richiamano l'attenzione sul variare dell'*input* linguistico in relazione al mezzo fisico, o canale, adottato per la sua trasmissione: scritto, parlato, scritto-parlato (Lavinio, 1986; 1995) o trasmesso (cfr. Sabatini, 1982)<sup>8</sup>. Diversi mezzi di comunicazione comportano

<sup>7</sup> Dal punto di vista strutturale, data la complessità dell'oggetto di riflessione, si è scelto di proporre una griglia nelle cui righe si trovano alcuni elementi da osservare riconducibili ai quattro assi di variazione linguistica, mentre nelle colonne i cinque giudizi della scala Likert adottata come riferimento per valutare la presenza e la varietà degli aspetti selezionati. Come vedremo nel § 3, dedicato ai dati ricavati dall'applicazione della scheda su diversi manuali L2, una tale strutturazione della domanda consente un'analisi orizzontale dei diversi livelli di diversificazione dell'*input* riscontrati lungo i quattro assi di variazione linguistica.

<sup>8</sup> Anche se le due principali varietà diamesiche di una lingua, esemplarmente intese, sono lo scritto e il parlato (cfr. Nencioni, 1976), esistono delle realizzazioni ibride che condividono tratti caratteristici di

delle variazioni nello stile e nell'organizzazione dei messaggi in tipi e generi testuali. Nello scritto, per esempio, sono solitamente evitati tutti quegli elementi di frammentarietà e incertezza che caratterizzano, invece, i testi parlati e che derivano da tempi di progettazione e processazione del messaggio più ridotti. Si pensi a tratti tipici del parlato quali le autocorrezioni, i ripensamenti, le distorsioni, le interferenze, le pause vocalizzate (*mah, hm, beh*), gli intercalari (per esempio, in italiano *ecco*; in spagnolo *pues*; in inglese *you know* ecc.). Alcune varietà diamesiche sono, inoltre, riconoscibili per via di espressioni rituali quali ad esempio le formule di apertura e i segnali discorsivi tipici di una conversazione telefonica, le convenzioni e le regole di cortesia che caratterizzano alcune forme testuali di corrispondenza (lettere, mail, circolari). La domanda che deve guidare nella valutazione di questo tratto dell'*input* è, dunque, se i generi testuali presenti nell'unità sono vari. Nell'analisi di questa dimensione della variazione, il compilatore deve tenere presente che la varietà dei testi è un aspetto fortemente condizionato dal livello target del manuale (A1, A2, B1 ecc.). In quest'ottica, non è importante che nell'unità siano presenti tutti i generi testuali, quanto piuttosto che i testi proposti siano rappresentativi del livello in questione e che al contempo questi risultino vari entro il repertorio di generi testuali previsti a quel punto della competenza linguistica. Per guidare il compilatore in questo tipo di riflessione, proponiamo nella tabella 7 un estratto del sillabo di italiano L2 di Lo Duca (2006) relativo ai testi attesi nei diversi livelli di competenza individuati nel QCER, suddivisi per tipologia e canale di trasmissione:

Tabella 7. *Repertorio di testi per i livelli del QCER (adattato da Lo Duca, 2006: 93-109)*

#### LIVELLI A (A1-A2)

**Brevi testi monologici orali:** messaggi in segreteria telefonica; messaggi registrati; presentazione di sé di fronte ad ascoltatori; messaggi pubblicitari; annunci pubblici (alla stazione, all'aeroporto...); istruzioni registrate (messaggi di compagnie telefoniche, banche, compagnie aeree); oroscopi; previsioni del tempo; notizie alla radio o in televisione; canzoni; racconti di fatti ed esperienze personali; trame di film.

entrambe le varietà: si consideri ad esempio il parlato-scritto dei discorsi ufficiali, il parlato recitato dei copioni cinematografici, il parlato trasmesso in radio, la comunicazione mediata in chat e blog. La natura di simili forme testuali giustifica in letteratura il conio di alcune recenti espressioni in opposizione ai cosiddetti “scritto-scritto” e “parlato-parlato”, tra le quali: “parlato-scritto” riferita a un parlato pianificato su supporto scritto o come definisce Lavinio (1995: 13) allo «scritto per essere detto» tipico delle relazioni da leggere in pubblico, dei testi di notiziari radiofonici o televisivi, degli annunci ferroviari ecc.; “parlato-recitato” attribuita allo scritto oralizzato nella recitazione come gli sceneggiati televisivi o la scrittura drammaturgica, ovvero a un «testo scritto per essere detto come se non fosse scritto, che mira a cancellare completamente la propria genesi scritta per imitare con la maggiore verosimiglianza possibile le cadenze, i ritmi e le forme del parlato» (Lavinio 1986: 16); “parlato trasmesso” riferito a forme di comunicazione orale a distanza veicolate mediante l'ausilio di strumenti di produzione, registrazione e ricezione del suono (Sabatini, 1982). A queste si è aggiunta anche la formula “scritto-trasmesso” per indicare una lingua parlata mediata dal computer o dal telefono che solo incidentalmente è scritta, come quella usata in certi contesti web (blog, social network), nelle chat e nei forum, in alcune mail informali e negli sms. Questo tipo di scrittura, come sottolinea già Lavinio (1995: 8), è definita da Ong una forma di oralità «secondaria» realizzata attraverso i mezzi di comunicazione (Ong, 1986). Per ulteriori approfondimenti sulle intersezioni tra scritto e parlato cfr. Sabatini, 1982; Lavinio, 1986; 1995.



**Brevi testi dialogici orali:** conversazioni faccia a faccia, conversazioni al telefono; richieste di erogazione di un servizio (in un negozio, in un ristorante, in un ufficio postale, intervista di lavoro, spezzoni di film (privi di elementi marcatamente regionali o dialettali); spot pubblicitari; interviste a personaggi famosi (alla radio o in televisione).

**Brevi testi scritti:** biglietti da visita, documenti di riconoscimento (passaporto, libretto universitario, patente...); bollettini postali e moduli (su carta, on-line); cartoline e biglietti; curriculum vitae; messaggi di posta elettronica, SMS, chat; lettere (di presentazione); cartoline, biglietti, telegrammi; messaggi di posta elettronica; insegne (di uffici, negozi, banche); avvisi e cartelli; orari (di mezzi di trasporto, negozi, biblioteche...); calendari e agende; scontrini e ricevute fiscali; elenchi del telefono e pagine gialle; piantine e carte geografiche; menu di bar e ristoranti; lista della spesa; opuscoli informativi e dépliant (pubblicitari, turistici); pagine internet; interviste a personaggi famosi (alla radio o in televisione); avvisi e divieti pubblici; biglietti personali (note, promemoria); moduli di iscrizione; istruzioni essenziali tratte da manuali d'uso di utensili e oggetti; prescrizioni mediche e indicazioni essenziali dei foglietti illustrativi di farmaci; ricette di cucina; previsioni del tempo; etichette; pagine di diario.

## LIVELLI B (B1-B2)

**Testi monologici orali:** previsioni del tempo (alla radio, alla televisione); bollettini di viabilità (alla radio, alla televisione); oroscopi (alla radio, alla televisione); messaggi pubblicitari complessi (alla radio, alla televisione); commenti e notizie su eventi culturali, sportivi, di spettacolo; detti e proverbi; avvisi e divieti (di accesso e utilizzo di strutture pubbliche e private, in aeroporti, stazioni ferroviarie...); documentari e dossier; racconti di fatti ed esperienze personali; fiabe; barzellette; narrazioni di sogni; aneddoti; resoconti di incontri pubblici; narrazioni di vicende legate alla storia nazionale; biografie di uomini illustri o personaggi famosi; commemorazioni, trame complesse di film e libri; slogan; lezioni accademiche; canzoni; discorsi e interventi pubblici (per manifestazioni e scioperi, campagne elettorali); comizi; trasmissioni radiofoniche o televisive (di commento a fatti di cronaca politica...); presentazioni in pubblico con o senza supporto iconografico; interventi di opinionisti ed esperti; programmi culturali (alla radio, in televisione).

**Testi dialogici orali:** dibattiti e discussioni su argomenti di attualità, stili di vita, modelli di comportamento, eventi culturali, competizioni sportive; interviste formali e informali su temi personali, di attualità, di interesse comune; colloqui con impiegati di uffici pubblici e addetti ai servizi (uffici, ospedali, biblioteche, segreterie, palestre, scuola-guida...); interviste ad esperti (alla radio, in televisione); istruzioni sulle regole di un gioco o di uno sport; spezzoni di film o opere teatrali; *talk show*.

**Testi scritti:** previsioni del tempo (sui giornali, online); oroscopi (su giornali, riviste, online); programmi di viaggio e guide turistiche; messaggi di posta elettronica; chat e forum; avvisi pubblici complessi; volantini; manuali d'uso di strumenti e apparecchi; certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci; istruzioni sulle regole di un gioco o di uno sport; contratti, garanzie; regolamenti (accademici, condominiali, di musei, uffici, biblioteche, per l'uso di mezzi di trasporto); ricette di cucina; lettere e messaggi di posta elettronica di ambito personale e non; chat e forum; annunci economici; riviste settimanali e mensili con inserti su viaggi e luoghi di vacanza, moda, arredamento, cucina; sequenze descrittive di racconti e romanzi in lingua contemporanea; bollettini e programmi di studio; pagina di diario; lettere personali; barzellette; fumetti; articoli di cronaca; verbali di riunioni; relazioni (di viaggio, scoperte geografiche o archeologiche...);

trame complesse di opere teatrali film e libri; autobiografie e biografie di uomini illustri o famosi; memorie; poesie, fiabe e racconti in lingua contemporanea; brani antologici tratti da opere letterarie; brevi interventi di opinionisti ed esperti (su giornali e riviste); brevi editoriali; lettere di lettori e risposte (su giornali, riviste, blog); recensioni di film e libri; testi specialistici e manuali; brevi resoconti di esperimenti scientifici; riassunti e sommari; pagine culturali di giornali e riviste; voci di dizionari ed enciclopedie; opuscoli, libretti, fascicoli e programmi accademici dettagliati.

### LIVELLI C (C1-C2)

**Testi monologici orali:** ricette di cucina complesse (alla radio, in televisione); programmi radiofonici e televisivi; radiocronache e telecronache; presentazioni in pubblico di un evento sportivo, politico, culturale da parte di esperti del settore; barzellette anche in varietà regionali e registri diversi, sommari di notiziari radiofonici e televisivi a velocità sostenuta su fatti di attualità, politica, cronaca...); racconti e romanzi (letti o recitati alla radio, in televisione); lezioni accademiche e conferenze; discorsi politici (alla radio, in televisione, in piazza); prediche; interventi all'interno di dibattiti; interviste a esperti; messaggi pubblicitari complessi, satira.

**Testi dialogici orali:** istruzioni di lavoro; segnalazioni e denunce (in questura, ufficio oggetti smarriti); conversazioni faccia a faccia e telefoniche; discussioni (su comportamenti privati, scelte e stili di vita collettivi...); dibattiti (su credenze religiose, posizioni ideologiche, schieramenti politici...); interviste e domande a esperti (in televisione o alla radio), *talk show*.

**Testi scritti:** istruzioni sulle regole di un gioco complesso, di uno sport poco noto; avvisi pubblici complessi; manuali d'uso di apparecchi; garanzie; contratti; regolamenti complessi; mansionari; articoli di legge; moduli per rimborsi ricorsi, richieste di stage e tirocini, assegnazione di borse di studio, richieste di assunzione...); didascalie; voci enciclopediche; sequenze descrittive complesse tratte da manuali e saggi scientifici o opere letterarie; cataloghi di mostre e musei; recensioni (di film, romanzi, opere d'arte, spettacoli teatrali e musicali...) contenenti descrizioni complesse (dello stile di uno scrittore; della tecnica di un pittore...); verbali; articoli e approfondimenti su fatti di cronaca; poesia, fiabe, racconti (anche non contemporanei); libretti d'opera; autobiografie; biografie di uomini illustri; memorie; annali; manuali e saggi di discipline umanistiche e scientifiche; voci enciclopediche con riferimenti storici; editoriali e commenti su fatti di attualità (in giornali e riviste); testi specialistici; satira; pagine culturali di giornali e riviste; relazioni e tesine.

Il quarto e ultimo aspetto che si chiede di osservare riguarda la variazione diastratica della lingua, legata all'estrazione socio-economica, all'età e alla collocazione culturale dei parlanti. Nel modello di Coseriu (1973: 135-152) si distinguono tre livelli diastratici: la lingua alta, la lingua della classe media, la lingua popolare. In linea generale, fattori quali l'appartenenza a una classe sociale alta e un livello elevato di istruzione sono legati a varietà linguistiche più vicine allo standard; al contrario, l'appartenenza a una classe sociale bassa, un livello di istruzione medio-basso e una scarsa scolarizzazione favoriscono varietà di lingua più lontane dallo standard. Il compilatore deve analizzare e motivare la propria analisi, ragionando sugli elementi connessi a questi aspetti dell'*input*.

Ai tre livelli diastratici si aggiungono poi i sotto-codici, le microlingue, i linguaggi tecnico-professionali impiegati da una specifica classe sociale e il gergo giovanile.

Per guidare il compilatore nell'analisi degli aspetti fin qui delineati, riportiamo la *Griglia di riflessione sociolinguistica* proposta da Santipolo (2014) come supporto per l'analisi di materiali autentici audio, video, cartacei, audiovisivi per l'insegnamento di italiano L2.

Tabella 8. *Griglia di riflessione sociolinguistica (da Santipolo, 2014: 17)*

VARIETÀ	CARATTERISTICHE			
<i>Diatopica</i>	Italiano [aulico / standard / semistandard / regionale (quale regione?) / popolare]	Dialetto	Semi-italofonia (da dialetto? da lingua straniera? quale?)	Semi-dialettofonia
<i>Diamesica</i>	Scritto	Parlato	Trasmesso	Inviato
<i>Diafasica</i>	Formale / informale / colloquiale / volgare ecc.			
<i>Diastratica</i>	Microlingua (quale?)	Gergo (quale?)	Forestierismi (quali e da quale lingua?)	
<i>Eventuali peculiarità socio-culturali</i>				

Come esplicita Santipolo, la griglia va letta nel solo senso orizzontale, non essendoci una relazione necessaria tra i tratti disposti in verticale nelle colonne. Inoltre, trattandosi di una rappresentazione concisa di quante più tipologie di variazione è possibile riscontrare in un materiale didattico, non è detto che siano presenti tutti i tratti riportati nelle celle. Potrà, quindi, essere necessario eliminarne alcuni o specificarne altri secondo le caratteristiche del materiale in esame.

Ad analisi ultimata, nella domanda 31 il compilatore è invitato a spiegare i giudizi attribuiti alla varietà dell'*input* in ciascuna dimensione linguistica, presentando qualche esempio di supporto alle proprie considerazioni. Data la complessità di questo tipo di osservazione, qualora il compilatore riscontri di avere espresso dei giudizi troppo severi (= 1) o generosi (= 5), può sfogliare anche un'altra unità del volume, verificando se la propria valutazione è effettivamente conforme alle caratteristiche dell'*input* offerto nel volume in esame.

#### 2.4.2. *La verosimiglianza*

Una questione strettamente legata a quanto sono rappresentati nell'*input* i fenomeni di variazione sociolinguistica che caratterizzano la lingua obiettivo è il grado di verosimiglianza dei testi proposti nel manuale rispetto agli usi comunicativi reali della L2 in vari contesti situazionali, per scopi differenti, attraverso mezzi e canali diversi.

Il concetto di verosimiglianza si interfaccia con l'impiego di materiali autentici nella didattica delle lingue seconde e straniere, una questione sollevata intorno alla metà degli

anni Settanta da Wilkins (1976: 79) e tuttora molto discussa in letteratura. Lo studioso fu uno dei primi a contrapporre i testi autentici, destinati a un consumo in circostanze di comunicazione reale, ai materiali didattici appositamente calibrati sui bisogni degli apprendenti, assumendo che un testo non è da considerarsi autentico nella misura in cui viene estrapolato dal suo contesto reale e sottoposto a interventi didattici (adattamenti, semplificazioni, creazione di esercizi e attività) per poter essere utilizzato nell'aula di lingua o integrato in un manuale L2 a scopi formativi. In questa prospettiva un testo presente in natura, se didattizzato<sup>9</sup>, perde la sua autenticità poiché subisce un processo di denaturalizzazione che modifica la sua funzione comunicativa originaria. Proviamo a chiarire con un esempio: una ricetta di cucina è per sua natura un testo regolativo che ha lo scopo di dare istruzioni sulla preparazione di un piatto; tuttavia, quando viene introdotta nel contesto di una lezione L2, muta la sua funzione per divenire, ad esempio, uno strumento di focalizzazione sulle forme dell'imperativo. Dopo Wilkins, altri esperti sono intervenuti sul tema dell'autenticità, sollevando delle critiche a quanto sostenuto dallo studioso e suggerendo interpretazioni diverse (tra gli altri, Krashen, 1985; Taylor, 1994; Widdowson, 1998; Gilmore, 2007). Senza entrare nel merito del dibattito scientifico tuttora irrisolto, in questa sede abbiamo scelto di adottare il concetto di verosimiglianza, sovrapponendolo a quello di autenticità, per riferirci tanto ai materiali didattici realizzati *ad hoc*, quanto a quelli disponibili in natura adattati a scopi didattici. Abbiamo ritenuto, infatti, che fosse più utile chiedere al compilatore di verificare se e in quale misura un testo presentato nel volume risulti rappresentativo degli usi reali della L2, piuttosto che invitarlo a riflettere in astratto in merito alla sua natura più o meno autentica.

La domanda 32 richiama l'attenzione del compilatore precisamente su questo aspetto, invitandolo a valutare su una scala da 1 a 5 (1 = nulla e 5 = elevata) la verosimiglianza dell'*input* presente nel volume, in altre parole se gli esempi di lingua proposti riflettono realizzazioni naturali e autentiche della lingua obiettivo. Gli elementi su cui verte l'analisi sono le frasi e i testi all'interno degli esercizi, i materiali audio per la comprensione orale e i testi per la comprensione scritta. In riferimento all'*input* orale, nelle sue manifestazioni audio e nelle trascrizioni, il compilatore è invitato a osservare soprattutto la presenza di fenomeni tipici del parlato, quali ad esempio le ripetizioni, le interruzioni, le riformulazioni. Nella domanda 33 si chiede di precisare con qualche esempio i giudizi espressi.

I vantaggi che derivano dall'impiego di materiali didattici verosimili sono molteplici. Da un lato, aumentano la motivazione degli apprendenti che hanno l'opportunità di confrontarsi con usi e contesti realistici della L2, dall'altro rappresentano un presupposto essenziale per lo sviluppo dell'appropriatezza sociolinguistica nella lingua obiettivo. Santipolo (2014: 15) descrive tale competenza come quella capacità non solo di interpretare il valore sociale delle scelte sociolinguistiche compiute da altri parlanti (nativi e non), ma anche di compiere queste scelte in autonomia per raggiungere uno scopo attraverso la comunicazione, relazionandosi in maniera adeguata a diversi temi, interlocutori, obiettivi, contesti situazionali e scenari culturali. Dato l'elevato grado di convenzionalità e variabilità dei codici linguistici, questa competenza è generalmente una

<sup>9</sup> Michel Develay fu uno dei primi autori a parlare di "didattizzazione", intendendo con quest'espressione quel processo che dà luogo al fenomeno della trasposizione didattica. "Didattizzare", secondo lo studioso, vuol dire creare situazioni di apprendimento attraverso la scelta di contenuti, di attività, di metodologie e strategie, di materiali, di compiti e di consegne, di criteri di valutazione (Develay, 1995: 26).

delle ultime a svilupparsi, soprattutto nei contesti LS in cui l'apprendente ha meno occasioni di familiarizzare con i diversi usi della lingua di arrivo. Per ulteriori approfondimenti sul tema rimandiamo al Capitolo 5 del Quadro comune europeo di riferimento (Consiglio d'Europa, 2002 : 146-159).

### 2.4.3. *Le consegne didattiche*

Le ultime domande della sezione relativa alle caratteristiche dell'*input* linguistico (domande 34-38) sono dedicate alla riflessione sulle consegne didattiche, ovvero sulle istruzioni rivolte all'apprendente che hanno lo scopo di esplicitare obiettivi e procedure di esecuzione di un'attività e di guidare nella sua realizzazione. Sebbene questi testi siano talvolta ignorati nella complessa analisi dell'*input* offerto nei materiali destinati all'apprendimento di una L2<sup>10</sup> (ma si veda Tabaku Sörman, 2014 per un'analisi che considera anche questo aspetto nei manuali d'italiano in uso in Svezia), riteniamo che ne costituiscano una componente rilevante cui è opportuno prestare attenzione. Al di là dell'indubbia funzione pratica di istruire un apprendente in merito alle modalità di svolgimento di un'attività, le consegne scritte rappresentano una fonte non trascurabile di *input* «procedurale e regolativo»<sup>11</sup>: la loro formulazione può influenzare gli esiti del compito e, nondimeno, essere oggetto di riflessione metalinguistica da parte degli apprendenti più esperti.

Nella domanda 34, il compilatore è chiamato a verificare se le consegne nell'unità in analisi sono formulate nella lingua target del volume (L2), nella lingua dei destinatari (L1), oppure in entrambe le lingue. Il riscontro di questo aspetto può, da un lato, restituire informazioni utili in merito al profilo dei destinatari del volume (soprattutto nel caso in cui questo non sia chiaramente indicato nella copertina o nell'introduzione, cfr. § 2.2.2.), dall'altro aiutare il compilatore a collocare il materiale in esame all'interno del panorama editoriale di riferimento, valutandone meglio l'aderenza alle caratteristiche del proprio contesto formativo. Di norma, consegne scritte nella lingua obiettivo sono adottate nell'ambito dei manuali L2 di stampo generalista rivolti a un pubblico ampio di apprendenti e, di conseguenza, particolarmente adatti a classi eterogenee formate da studenti di diversa provenienza, lingua e cultura; mentre consegne scritte o tradotte nella L1 degli apprendenti sono generalmente proposte nei manuali concepiti per una specifica popolazione di apprendenti, che spesso hanno competenze linguistiche di livello elementare nella L2<sup>12</sup>.

Ad ogni modo, a prescindere dalla lingua in cui sono formulate, è opportuno che le consegne didattiche siano comprensibili per l'apprendente e rispondano a determinate

<sup>10</sup> Spesso la riflessione sull'*input* linguistico offerto nei manuali L2 è interamente focalizzata sui testi scritti e/o orali intorno ai quali vengono organizzate le attività didattiche, a detrimento dell'analisi dell'*input* proposto nelle consegne. Non è raro, inoltre, che docenti inesperti siano più concentrati a giudicare la qualità delle istruzioni proposte nella guida per l'insegnante dimenticando, di fatto, che lo strumento di lavoro dell'apprendente è il libro dello studente.

<sup>11</sup> Sulla definizione cfr. Nuzzo e Grassi (2016: 48).

<sup>12</sup> Si pensi, per esempio, ad alcuni recenti manuali di italiano L2 rivolti a studenti sinofoni adottati anche nell'ambito del progetto di mobilità internazionale Marco Polo e Turandot, che propongono la traduzione delle istruzioni nella L1 degli apprendenti o ai volumi come *Italian Espresso* dalla Loescher specificamente rivolto a studenti di madrelingua inglese negli USA e in Italia nel quale le istruzioni sono formulate in lingua inglese.

caratteristiche indispensabili per una corretta esecuzione delle attività didattiche. Anche se la letteratura specialistica relativa all'analisi dei manuali L2 dedica un'attenzione piuttosto modesta al tema, e la valutazione della qualità delle consegne è più che altro affidata al buon senso degli autori e dei fruitori dei libri di testo, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* evidenzia sull'argomento alcuni parametri qualitativi di riferimento, affermando che «consegne non complicate, pertinenti e sufficienti (né troppe informazioni, né troppo poche) aumentano la possibilità di avere le idee chiare su procedure e scopi» (Consiglio d'Europa, 2002: 201-202). Le domande 35, 36 e 37 della scheda approfondiscono l'analisi dei parametri suggeriti nel documento europeo, invitando il compilatore a esprimere un giudizio in merito alla chiarezza, all'appropriatezza e alla completezza delle istruzioni su una scala a cinque punti (1 = nulla; 5 = ottima).

Anche se le caratteristiche prese in considerazione sono abbastanza trasparenti, ricordiamo di seguito alcuni punti che potrebbero guidare nell'attribuzione del punteggio.

- *La chiarezza* (domanda 35)

Ai fini della comprensibilità e praticabilità del compito proposto, è importante che una consegna descriva in maniera chiara, puntuale e accurata la tipologia, le procedure e gli obiettivi di un'attività. La sua formulazione non dovrebbe ingenerare dubbi in coloro che si accingono a svolgere il compito, né presentare ambiguità. Alcuni elementi che possono contribuire a una maggiore chiarezza sono le esemplificazioni che mostrano le modalità di esecuzione del compito o i suggerimenti finalizzati a una migliore gestione delle risorse dell'apprendente per portare a termine il compito (per esempio, consigli riferiti all'impiego di talune strategie di lettura o ascolto per le attività di comprensione scritta o orale). Per evitare di disorientare l'apprendente, inoltre, nel caso vi siano diverse attività collegate tra loro o che prevedano un richiamo a illustrazioni (tabelle, mappe, vignette, ecc.), è opportuno che la consegna ne indichi in maniera univoca la sequenza logico-temporale (per esempio, attraverso l'indicizzazione alfabetica delle sotto-attività o l'impiego di connettivi temporali come *ora*, *poi*, ecc.), o la collocazione all'interno del volume. Infine, eventuali forme ridondanti possono essere rassicuranti per gli apprendenti meno esperti nella L2 o molto giovani, e avere un riscontro positivo nello svolgimento dell'attività.

- *L'appropriatezza* (domanda 36)

Una seconda condizione fondamentale perché la consegna venga rispettata dall'apprendente è che presenti un *input* linguistico appropriato. L'appropriatezza è dunque quella caratteristica che interessa in particolar modo le forme e le strutture linguistiche proposte nelle istruzioni (lessico, sintassi, registro, stile) e il loro grado di adattamento al livello di competenze dei destinatari del volume. L'*input* delle consegne dovrebbe, in effetti, essere adeguatamente tarato sulle presunte capacità di comprensione degli apprendenti nella lingua target. Se un allievo è costretto a gestire istruzioni poco accessibili a livello linguistico, ciò influirà negativamente sulla buona riuscita del compito. Espressioni che un parlante nativo considera molto chiare e di immediata comprensione possono nascondere difficoltà per uno studente che muove i suoi primi passi nell'apprendimento della L2. Riprendiamo a questo proposito il commento di Begotti (2010: 26) in merito all'espressione *Ora tocca a te!*, diffusamente

utilizzata nelle istruzioni dei volumi di italiano L2, piuttosto ingannevole per alcuni apprendenti di livello elementare (A1-A2) che di fronte a una tale consegna si domandano che cosa debbano toccare. Similmente, consegne che propongono forme lessicali più ricercate, come l'espressione *volgere*, tipica degli esercizi di manipolazione (per esempio, *Volgi al plurale i seguenti nomi*), potrebbero essere più adatte a un pubblico di apprendenti di livello avanzato (C1-C2), in grado di riconoscere anche significati denotativi non immediati. Le istruzioni dovrebbero presentare, inoltre, un registro e uno stile linguistico adatti all'età dei destinatari del volume.

● *La completezza* (domanda 37)

Le consegne dovrebbero fornire tutte le informazioni necessarie per portare a termine il compito, soprattutto se si tratta di attività complesse e lunghe. In questo senso un'istruzione è completa se definisce in maniera esaustiva le condizioni dell'attività (ad esempio, lavoro individuale, in coppia o in gruppo), le procedure e le fasi di esecuzione dell'attività (qualora si tratti di un compito suddiviso in sotto-attività), la contestualizzazione spazio-temporale dell'attività, le funzioni di elementi paratestuali inclusi nell'attività e, infine, le procedure di controllo<sup>13</sup>. Nel caso in cui l'attività sia svolta in aula, il docente ha la possibilità di intervenire in aiuto dell'apprendente e compensare con ulteriori istruzioni eventuali vuoti informativi riscontrati nelle consegne, ma questo intervento di mediazione didattica non può avere luogo quando l'attività è svolta dall'apprendente in autonomia, al di fuori dal contesto della lezione di lingue. È in questi casi che la completezza di una consegna acquista ancora più rilevanza.

Nella domanda 38 il compilatore è invitato a motivare i giudizi espressi in merito alle tre proprietà discusse sopra, riportando alcuni esempi di consegne a suo avviso poco chiare, inappropriate o incomplete oppure casi rappresentativi di consegne formulate bene. Nel rispondere a questo quesito suggeriamo di tenere presente che le tre caratteristiche esposte dovrebbero essere sapientemente equilibrate all'interno di una consegna: un *input* regolativo chiaro ma formulato con un lessico scarsamente accessibile, dunque inappropriato, può inibire un apprendente o risultare demotivante, avendo ricadute negative sull'apprendimento.

A titolo esemplificativo commentiamo due consegne tratte dai materiali grigi elaborati nell'ambito del progetto PRILS (Esempio 1) e dal manuale *Affare Fatto!* (Incalcaterra McLaughing *et al.*, 2016: 23) (Esempio 2), rivolti ad apprendenti adulti di italiano L2 di livello A1 del QCER (tab. 9).

Tabella 9. *Esempi di consegne*

N.	
Esempio 1	<p>a) <i>Ora continua tu! Guarda la mappa e scegli dei luoghi.</i></p> <p>b) <i>In coppia, costruite brevi dialoghi come nell'esercizio a) DOVE COME QUALE? A turno, chiedete e date informazioni sui luoghi scelti.</i></p>

<sup>13</sup> Tra gli aspetti elencati si è scelto di escludere i tempi per svolgere l'attività, ritenendo che tale specifica sia più opportuna nelle istruzioni fornite all'interno dei supporti destinati al formatore (guida o libro dell'insegnante).

	<p><i>Esempio:</i>  <i>Studente A: Come si chiama il parco vicino Piazza San Paolo?</i>  <i>Studente B: Si chiama Parco Schuster.</i></p>
Esempio 2	<p><i>A piccoli gruppi. Fate una lista di tutti i prodotti e marchi italiani che conoscete. Poi, in plenum, dividete i prodotti in categorie.</i></p> <p>Auto: .....</p> <p>Abbigliamento: .....</p> <p>Alimentari: .....</p> <p>Design: .....</p> <p>Telecomunicazioni: .....</p> <p>Trasporti: .....</p> <p>Informatica: .....</p> <p>Altro: .....</p>

Nell'esempio 1 la consegna prevede diverse sotto-attività, presentandosi chiaramente articolata in due paragrafi (*a* e *b*). In generale, le istruzioni fornite sono concise e abbastanza chiare. L'unica eccezione si riscontra nell'espressione ambigua *costruite brevi dialoghi*, non essendo chiaro se ciò debba essere fatto prima per iscritto e solo in un secondo momento oralmente. Per chiarire ulteriormente le modalità dell'attività alla fine delle istruzioni si riporta un modello che esemplifica i ruoli degli studenti nel dialogo. Dal punto di vista dell'appropriatezza, le istruzioni sono formulate con strutture linguistiche adeguate ad apprendenti principianti (l'uso del pronome *tu*, il modo imperativo) e con un lessico familiare (*guarda, scegli*, ecc.) e sono complete, coprendo tutte le fasi dell'attività. Le condizioni e le modalità vengono esplicitamente segnalate attraverso espressioni quali *ora, in coppia, a turno*. Per quanto riguarda il rimando all'illustrazione (*la mappa*), questo è posto in primo piano all'inizio delle istruzioni ed è esaustivo: trattandosi dell'unica cartina presente nella pagina risulterebbe superfluo l'inserimento di ulteriori specifiche.

Anche nell'esempio 2 la consegna si divide espressamente in due momenti, entrambi focalizzati su lavori che coinvolgono più di un apprendente. Le istruzioni a una prima lettura sono abbastanza chiare; tuttavia, trattandosi di un'attività incentrata sul lessico relativamente aperta, sarebbe stato utile riportare un esempio di prodotto e di marchio per guidare l'apprendente. Dal punto di vista dell'appropriatezza linguistica non si riscontrano problemi, le strutture linguistiche sono adatte a un pubblico A1 così come il lessico impiegato, anche se l'espressione *in plenum* (più nota ai docenti che agli studenti) è in generale più adatta a una guida dell'insegnante che a un volume per lo studente (tale espressione non è oltretutto spiegata nelle istruzioni generali all'uso del manuale). Le condizioni dell'attività sono ben esplicitate e lo studente può intuire da subito che l'attività non andrà svolta individualmente ma insieme ai compagni. Le istruzioni sono abbastanza complete, sebbene rimanga il dubbio che anche i marchi debbano essere divisi in categorie come i prodotti.



## 2.5. L'aspetto grafico

La penultima sezione della scheda, costituita dalle domande 39-42, è dedicata all'analisi della presentazione grafica complessiva del volume e di alcuni dettagli specifici legati alla presenza di illustrazioni (fotografie, disegni, simboli), alla funzione didattica che esse assolvono rispetto alle attività proposte e alla densità media dei contenuti distribuiti nelle pagine del volume.

Il *design* del manuale di lingua è, in effetti, uno dei primi aspetti percepiti dall'apprendente destinatario e come tale merita di essere preso in considerazione anche dal docente nella scelta del materiale didattico da adottare. Sul tema Diadori (2011: 20) sottolinea che «lo studente principiante ne apprezzerà [del manuale] le *immagini*, gli *schemi*, la *chiarezza dell'impostazione grafica* e, nel migliore dei casi, la progressione dei contenuti, i temi rispondenti ai suoi interessi, le situazioni e i modelli di lingua utili ai suoi scopi comunicativi». L'obiettivo primario della sezione, pertanto, è attirare l'attenzione su aspetti a volte trascurati nella selezione del materiale didattico, perché considerati scarsamente rilevanti rispetto ad altre caratteristiche. In particolare, le domande guida proposte intendono mettere il compilatore nella condizione di valutare se, e in quale misura, si tratti di un volume adatto al contesto formativo di riferimento in cui presume di utilizzarlo e rispondente al profilo degli apprendenti: ad esempio, manuali che propongono disegni infantili potrebbero essere poco graditi da apprendenti adulti, d'altra parte l'assenza di disegni o un'impostazione eccessivamente sobria e austera potrebbe essere poco attraente per apprendenti più giovani.

### 2.5.1. Gradevolezza e adeguatezza

Per cominciare, la domanda 39 invita il compilatore a sfogliare le pagine del volume in analisi e a valutare complessivamente se la progettazione grafica è gradevole e adeguata al target di destinatari (età, occupazione, L1, ecc., cfr. § 2.2.2.). Il giudizio va espresso su una scala a cinque punti, il cui valore più basso corrisponde a 'minima' e il valore più alto a 'elevata'.

Pur trattandosi di una valutazione in buona misura soggettiva, è utile passare al vaglio alcuni aspetti che possono guidare nell'esame del volume e rendere meno arbitrario il giudizio. Oltre a considerare la presenza e la qualità di risoluzione delle illustrazioni (immagini, fotografie, tabelle, grafici, mappe), il compilatore è chiamato a osservare l'impaginazione generale dei contenuti (layout lineare, a colonne), la presentazione grafica delle attività, l'uso di eventuali box o riquadri destinati ad approfondimenti lessicali e morfosintattici, nonché il grado di bilanciamento tra testi, illustrazioni e attività. Ulteriori caratteristiche che, a nostro avviso, meritano attenzione sono l'uso di colori di sfondo in grado di favorire o ostacolare la leggibilità del testo, l'impiego di contrasti cromatici più o meno riposanti per l'occhio, la presenza di icone che chiariscono obiettivi e progressione delle attività.

La valutazione della presentazione fisica del corpo del volume non si limita, dunque, alla sola constatazione di aspetti grafici macroscopici, ma richiede anche l'esame di aspetti più minimali. Tra questi facciamo rientrare anche le dimensioni dei caratteri dei testi, che possono risultare più o meno adeguate al target di apprendenti, e l'insieme delle tecniche di *visual input enhancement* (Sharwood Smith, 1993) adottate nel volume,

ovvero l'uso di tratti tipografici (grassetto, corsivo, sottolineato, cerchiato, evidenziato) che mirano a dirigere l'attenzione dell'apprendente su determinati fenomeni linguistici presenti nell'*input* per favorirne il *noticing* e quindi, auspicabilmente, l'acquisizione (Gass e Selinker, 2008).

Nella domanda 40, il compilatore ha la possibilità di motivare e supportare con qualche esempio la valutazione espressa in merito alla gradevolezza e adeguatezza della grafica del volume.

### 2.5.2. *La funzione delle illustrazioni*

Dopo aver osservato le caratteristiche generali della grafica del volume, ci si addentra nell'analisi delle illustrazioni. La domanda 41 mira a far riflettere sull'utilità didattica delle immagini, invitando a considerare se queste hanno un valore prevalentemente funzionale allo svolgimento delle attività, se sono di supporto, o se rivestono una funzione meramente decorativa. Prima di approfondire gli esempi di illustrazioni proposti nella scheda, è opportuno chiarire cosa intendiamo esattamente con le etichette funzionale, di supporto e decorativo. La letteratura sul tema è, in effetti, diversificata e gli autori hanno coniato differenti espressioni per designare il ruolo delle immagini nei manuali per l'insegnamento-apprendimento di una L2/LS (cfr., tra gli altri, Benucci e Dolci, 2006; Blanco Canales, 2014; Peruzzi, 2001).

In questa sede con il termine funzionale si fa riferimento alle illustrazioni che risultano indispensabili per portare a termine l'attività. Si pensi, ad esempio, alle consegne didattiche che prevedono il reperimento di informazioni in locandine pubblicitarie, annunci o tabelle orarie; agli esercizi di abbinamento testi-immagini, di elicitazione, di transcodificazione (cfr. § 2.3.2.) e altre attività analoghe il cui svolgimento ruota intorno all'illustrazione. L'immagine con valore funzionale, dunque, non è semplicemente collegata all'attività didattica ma ne rappresenta il fulcro organizzativo, un *input* visivo essenziale per le consegne che vengono elaborate in base alla sua presenza<sup>14</sup>.

Le illustrazioni qui indicate con l'espressione di supporto svolgono un ruolo sussidiario rispetto alle attività didattiche. In generale consentono di contestualizzare meglio un *input* testuale, come accade nei casi di testi dialogati o di giochi didattici ludici rivolti a bambini e adolescenti, ma possono anche suggerire riflessioni interculturali (Balboni, 1999) o chiarire alcuni passaggi testuali che potrebbero altrimenti risultare poco comprensibili. In quest'ottica, Peruzzi (2001: 399) definisce tale funzione come integrativa, sottolineando la sottostante supplementarietà che lega l'immagine al testo o all'attività didattica.

A volte, però, le illustrazioni non compiono alcuna specifica funzione didattica come introdurre, contestualizzare, presentare o supportare contenuti testuali (cfr. Blanco Canales, 2014: 81), ma sono inserite in un volume allo scopo di abbellire una pagina, di interrompere la monotonia dovuta alla presenza di soli testi scritti, o di rendere più accattivante lo svolgimento di un'attività. In questo caso, esse fungono esclusivamente da ornamento estetico.

<sup>14</sup> Cfr. «funzione autonoma» in Benucci e Dolci, 2006: 59; Peruzzi, 2001: 399-400.

Nella scheda di analisi il compilatore ha a disposizione una breve guida in cui si elencano i principali generi di testi iconici che è possibile incontrare nel volume in analisi, tra i quali si includono sia documenti diretti, ovvero immagini di entità reali presenti in natura, sia documenti generati, vale a dire creati e adattati a scopo pedagogico (cfr. Cid Jurado, 2001). In particolare, si propone una lista che include fotografie a colori o in bianco e nero (B/N), disegni a colori o in B/N (come fumetti, cartoni), testi (come giornali, lettere) ed eventuali simboli. Come mostrano le immagini riportate nella figura 2, selezionate dal manuale di lingua e cultura italiana *Nuovo progetto italiano 1*, non è raro incontrare oltre alle classiche illustrazioni (fotografie e disegni) anche immagini costituite da soli testi, quali, ad esempio, un messaggio post-it, il retro di una cartolina, una mail, l'estratto di una pagina di giornale o di diario.

Figura 2. Esempio di illustrazione-testo (da Marin e Magnelli, 2009: 34)



Allo stesso modo, i volumi dedicati all'apprendimento di una lingua sono spesso "popolati" da icone che precedono graficamente una consegna didattica per contraddistinguere l'abilità che si punta a esercitare o il tipo di attività proposta. Come illustrato nella figura 3, alcuni esempi molto diffusi nel panorama editoriale dei manuali L2 sono l'icona di un libro o un paio di occhiali per la lettura, una matita per la scrittura, delle cuffie per l'ascolto, dei *balloons* per il parlato. In altri casi le icone possono essere introdotte come promemoria per l'apprendente, richiamando eventuali contenuti affrontati nelle pagine precedenti, o segnalando espansioni e approfondimenti offerti in altre sezioni del volume o nei materiali di corredo del libro per lo studente (per esempio, l'immagine del *mouse* per approfondimenti collocati sul sito internet del volume, una chiave per indicare le soluzioni delle attività e simili).

Figura 3. Esempio di simboli (da Chiappini e De Filippo, 2002: 8)



Nell'elenco non sono stati inseriti tipi di immagini che si suppone siano sempre funzionali allo svolgimento dell'attività (per esempio mappe, tabelle e grafici). Inoltre, se

le illustrazioni riportate nell'elenco non sono incluse all'interno del volume in analisi, il compilatore lo può segnalare.

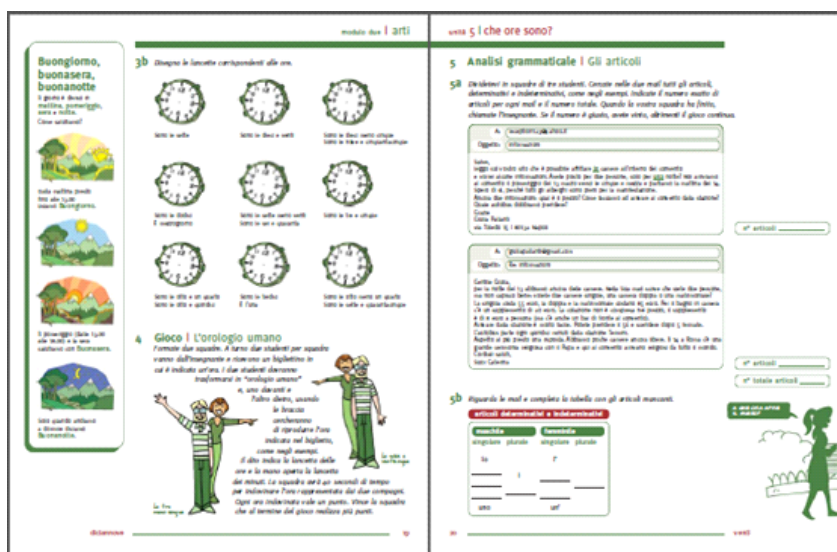
### 2.5.3. La densità della pagina

Nella domanda 42 si chiede di giudicare complessivamente la densità dei contenuti testuali e paratestuali disposti mediamente in una pagina. La varietà e l'impostazione grafica di testi, attività e immagini sono, in generale, aspetti che concorrono alla leggibilità complessiva della pagina e ne influenzano la fruibilità. Dal punto di vista della percezione visiva, una pagina fitta di immagini e testi potrebbe confondere il destinatario, d'altra parte una pagina rada, con una densità contenuta di testi e illustrazioni, potrebbe avere un effetto disorientante. Analogamente l'assenza di immagini potrebbe rendere più pesante o noiosa la fruizione del materiale didattico, così come la presenza di illustrazioni sproporzionate o ingombranti (soprattutto se di esclusivo ornamento) potrebbe distogliere l'attenzione dagli scopi delle attività didattiche.

Per l'analisi di questo aspetto si è scelto di non fornire parametri di misurazione stringenti, suggerendo di procedere con una stima di natura più impressionistica, basata sul colpo d'occhio e limitata all'osservazione superficiale delle pagine del volume. Il compilatore è chiamato a osservare i vari elementi all'interno delle pagine esprimendo un giudizio generale sulla loro densità alta, media o bassa. Nello specifico, potrà concentrarsi sull'osservazione di aspetti relativi all'ampiezza dei margini delle pagine; alla presenza e alle dimensioni delle illustrazioni; all'equilibrio complessivo tra testi, attività e immagini. Può essere utile, inoltre, esaminare altre caratteristiche grafiche come la presenza di sezioni o spazi bianchi nella pagina (generalmente riposanti per l'occhio), l'uso di linee o altri espedienti grafici per separare le attività e così via.

A titolo esemplificativo, commentiamo due pagine tratte da un manuale di italiano L2 rivolto ad apprendenti adulti principianti di italiano L2 (in fig. 4).

Figura 4. Esempio di densità di impaginazione (da Guastalla e Naddeo, 2010: 19-20)



Le pagine proposte presentano una densità di contenuti medio-alta. I testi e le immagini sono chiaramente distribuiti su due colonne: una colonna laterale di approfondimenti lessicali (nella pagina di destra) o richiami morfosintattici (nella pagina di sinistra) e una colonna centrale in cui si articolano due attività. I margini delle pagine piuttosto stretti sono controbilanciati dallo sfondo bianco e dalla predominanza del colore verde che, oltre a essere riposanti per l'occhio, favoriscono la leggibilità complessiva della pagina. La presenza di questi aspetti consente anche una certa abbondanza di immagini, funzionali allo svolgimento delle attività, senza che questo disturbi l'orientamento nella pagina.

## 2.6. I riferimenti teorici e culturali

La sezione Riferimenti teorici e culturali ha lo scopo di far riflettere sulle posizioni teoriche adottate dall'autore in merito all'orientamento glottodidattico del manuale e al modo in cui vengono trattati gli aspetti culturali.

La questione dell'impostazione del volume in riferimento a un approccio o a un metodo di insegnamento linguistico è l'oggetto della domanda 43. Per "approccio" possiamo intendere con Balboni (2012: 6) «la filosofia di fondo, il pensiero dominante, l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento», mentre per "metodo" si può intendere quel livello operativo che «realizza operativamente le indicazioni dell'approccio, permettendo di organizzare il curriculum e le singole unità didattiche, quali contenuti privilegiare, come impostare le verifiche, ecc.». Nella tabella 10 si presenta uno schema adattato dalla proposta di Richards e Rodgers (2001). Attraverso le risposte alle domande proposte nello schema il compilatore può analizzare se il volume rende esplicite le indicazioni relative a entrambe le sfere di approccio e metodo.

Tabella 10. *Approccio e metodo (adattata da Richards e Rodgers, 2001)*

<b>APPROCCIO</b>	
a) È evidente il riferimento a una teoria sulla natura del linguaggio? b) È evidente il riferimento a una teoria sulla natura dell'apprendimento linguistico in termini di processi coinvolti nell'apprendimento linguistico e delle condizioni che favoriscono tale apprendimento?	
<b>METODO</b>	
<i>Disegno</i> a) Obiettivi generali e specifici del metodo b) Modello di sillabo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali sono criteri per la selezione e organizzazione dei contenuti?</li> </ul> c) Tipologie di attività di apprendimento /insegnamento	<i>Procedure</i> a) Tecniche previste dal metodo (cfr. § 2.3.2) b) Risorse <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quanto tempo e quanto spazio si hanno a disposizione?</li> <li>• Quali apparecchiature sono usate dal docente e dagli studenti?</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali tipi di attività sono previste per la classe e nei materiali?</li> </ul> <p>d) Ruoli dell'apprendente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual è il grado di controllo che gli apprendenti possono avere sui contenuti di apprendimento?</li> <li>• Quali sono le modalità di lavoro in gruppo previste o consigliate?</li> <li>• Qual è il grado in cui gli apprendenti influiscono sull'apprendimento degli altri?</li> <li>• Come viene visto l'apprendente (come colui che elabora l'informazione, colui che risolve problemi ecc.)?</li> </ul> <p>e) Ruolo dell'insegnante</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali funzioni ha l'insegnante?</li> <li>• Qual è il grado in cui l'insegnante influisce sull'apprendimento?</li> <li>• In quale grado l'insegnante determina il contenuto dell'insegnamento?</li> <li>• Quali sono i tipi di interazione previste fra gli apprendenti e il docente?</li> </ul> <p>f) Ruolo dei materiali didattici</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• I materiali hanno una funzione primaria?</li> <li>• Quali tipologie di materiali sono previste?</li> <li>• Che rapporto hanno i materiali con altri tipi di input?</li> </ul>	<p>c) Comportamenti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quali tendenze interazionali sono osservate durante le lezioni?</li> <li>• Quali strategie sono usate durante l'applicazione metodo?</li> </ul>
---	--

Nel caso in cui vi siano riferimenti espliciti all'approccio e/o al metodo seguito, nella domanda 44 si chiede di specificare di quale approccio o metodo o, più in generale, di quale principio si tratta. Se il riferimento all'orientamento didattico risulta ambiguo, si chiede di sintetizzare o riportare le dichiarazioni più significative fatte dall'autore o dall'editore su questo argomento (per esempio nell'introduzione o in copertina). Nella tabella 11 si presenta uno schema, adattato da Chini e Bosisio (2014), che permette di inquadrare a grandi linee gli approcci nella storia dell'insegnamento linguistico. Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla relativa bibliografia.

Tabella 11. *Approcci e i metodi per l'insegnamento linguistico (adattato da Chini e Bosisio, 2014)*

APPROCCIO	DESCRIZIONE	METODI
Formalistico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nessun riferimento scientifico preciso.</li> <li>• Centralità della lingua e dell'insegnante.</li> <li>• Attenzione solo alle abilità scritte (leggere e scrivere) e alla grammatica.</li> <li>• La lezione si basa su testi letterari.</li> <li>• Tecniche: traduzione, dettato, esercizi di manipolazione del testo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammaticale-traduttivo.</li> <li>• The Reading Method.</li> </ul>
Naturale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nessun riferimento scientifico preciso</li> <li>• Influenza dagli studi di fonetica</li> <li>• Centralità della lingua e del soggetto apprendente.</li> <li>• Immersione totale nella L2.</li> <li>• Sviluppo delle abilità orali (ascoltare e parlare).</li> <li>• L'attività principale durante la lezione è la conversazione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodi diretti naturali e/o fonetici.</li> <li>• Metodi diretti semplificati.</li> <li>• Metodo Berlitz.</li> </ul>
Strutturalistico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riferimento alle teorie linguistiche di Bloomfield e alla psicologia comportamentismo di Skinner.</li> <li>• Centralità della lingua.</li> <li>• Attenzione alle abilità orali.</li> <li>• Uso del laboratorio linguistico.</li> <li>• Tecniche: esercizi strutturali (pattern drills).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASTP Program.</li> <li>• Metodo audio-orale/audio-linguale.</li> <li>• Metodo SGAV.</li> <li>• Metodo orale-situazionale.</li> </ul>
Approcci umanistici	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralità del soggetto nella sua dimensione psicologica.</li> <li>• L'attenzione è posta maggiormente sul metodo e sulla riduzione del filtro affettivo.</li> <li>• Rispetto del periodo silenzioso.</li> <li>• Tecniche diverse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total Physical Response.</li> <li>• The Silent Way.</li> <li>• Community Language Learning.</li> <li>• Natural Approach.</li> </ul>
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspetti di sociolinguistica e pragmatolinguistica.</li> <li>• Attenzione ai bisogni comunicativi e alla competenza comunicativa.</li> <li>• Centralità del soggetto e dei suoi bisogni linguistici.</li> <li>• Priorità delle abilità orali ma sviluppo di tutte le abilità.</li> <li>• Importanza ai documenti autentici.</li> <li>• Contenuti ciclici.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodo situazionale</li> <li>• Metodo nozionale-funzionale.</li> <li>• Task-based Language Teaching (TBLT).</li> </ul>

Le domande 45 e 46 intendono focalizzarsi su un aspetto più volte evidenziato dagli studiosi di glottodidattica (cfr. per esempio Freddi, 1968, 1987; Porcelli, 1994), vale a dire, quell'insieme di elementi che generalmente possono essere attribuiti alla sfera culturale. Come emerge da qualsiasi trattazione che intenda affrontare la questione, il termine cultura è usato in accezioni molto diverse. Adottando la proposta di Balboni (1999), al termine "cultura" in glottodidattica si possono attribuire i seguenti significati:

1. Lo stile di vita di una popolazione in merito a
  - il modo in cui è organizzato il nutrimento e gli altri bisogni elementari;
  - il modo in cui sono previsti i rapporti con le altre persone e con le divinità;
  - l'uso del corpo per scopi comunicativi (sorriso, occhi, espressioni facciali, braccia e mani ecc.);
  - l'uso di oggetti per scopi comunicativi come vestiti, oggetti definiti *status symbol* come quelli che si esibiscono e quelli che si offrono (sigari, regali, liquori ecc.).
2. Gli aspetti pragmatici (sociopragmatici e pragmlinguistici) della lingua in riferimento a
  - la realizzazione di atti linguistici (protestare, invitare, disdire un appuntamento ecc.);
  - l'uso di modificatori all'interno degli atti linguistici (mitigatori, intensificatori ecc.);
  - l'uso dei diversi registri;
  - la strutturazione del testo;
  - gli aspetti conversazionali (come cambiare argomento durante un'interazione; sovrapposizione di turni di parola);
  - le produzioni di elaborata qualità artistica nel campo della poesia, della narrativa, del teatro, della pittura, dell'architettura ecc. che contraddistinguono le popolazioni umane.

Nella domanda 45 si chiede al compilatore se il volume in analisi propone attività, sezioni o documenti che abbiano lo scopo esplicito di presentare aspetti culturali nei termini definiti nelle prime due accezioni. La domanda 46 chiede di riportare qualche esempio riguardante la domanda precedente.

Le domande 47 e 48 si focalizzano sulla percezione degli altri individui visti nel loro complesso dell'identità culturale, uno degli elementi che tipicamente vengono studiati dagli esperti di comunicazione interculturale. Nella domanda 47 si chiede di specificare che tipo di atteggiamento riflette il volume nei confronti di stereotipi e pregiudizi sulle altre culture. Definiamo questi due termini a partire dal commento che Balboni e Caon (2015) ne fanno richiamando le definizioni di Mazzara (1997). Per 'stereotipo' tipicamente si intende «l'insieme coerente e abbastanza rigido di credenze negative che un certo gruppo condivide rispetto a un altro gruppo o categoria sociale» (Mazzara, 1997: 19). Lo stereotipo è caratterizzato quindi da «l'ampiezza di condivisione, l'omogeneità percepita del gruppo-bersaglio, la relativa rigidità e resistenza al mutamento [di tale opinione]» (*ibid.*). In questo modo per stereotipo si può intendere l'opinione preconstituita su persone, gruppi, luoghi o avvenimenti che prescinde dalla valutazione del singolo caso ed è frutto di un antecedente processo di ipergeneralizzazione e ipersemplicificazione, ovvero il risultato di una falsa operazione deduttiva. Il pregiudizio è un'idea, un'opinione concepita sulla base di convinzioni



personali e preconcetti generali, senza una conoscenza diretta dei fatti, delle persone, delle cose, tale da condizionare fortemente la valutazione, e da indurre quindi in errore. Il pregiudizio è «la tendenza a pensare e agire in modo sfavorevole nei confronti di un gruppo» (*ibid.*). Il rapporto tra i due concetti, come spiega Mazzara, sta nel fatto che «lo stereotipo è il nucleo cognitivo del pregiudizio». Il riferimento agli stereotipi e ai pregiudizi da parte dell'autore possono comparire nelle letture, nei dialoghi e nelle fotografie a corredo delle attività. In questa domanda si chiede, in particolare, se il materiale presente nel volume tende a creare o rafforzare stereotipi e pregiudizi, oppure a esplicitarli o ancora a rimuoverli. Il compilatore ha anche la possibilità di dichiarare che questi due elementi non vengono affatto trattati. La domanda 48 chiede di supportare con esempi.

La domanda 49 permette al compilatore di aggiungere eventuali osservazioni legate sia alla scheda di analisi (difficoltà, utilità, chiarezza, completezza ecc.) sia ad aspetti del volume in analisi che non sono stati messi in evidenza da nessuna domanda della scheda.

La domanda 50 chiede al compilatore di elaborare un giudizio complessivo sul volume analizzato. In particolare, il compilatore dovrebbe/potrebbe riportare:

- un giudizio generale sul volume in termini di utilità, completezza e gradevolezza;
- i principali aspetti positivi e negativi del volume;
- un giudizio sulla possibilità di adottare (sia come insegnante che in veste di studente) il volume in analisi;
- eventuali suggerimenti all'autore per migliorare la qualità del prodotto didattico analizzato;
- eventuali suggerimenti ai destinatari (docenti e apprendenti) per sfruttare al massimo le potenzialità del volume;
- altri elementi del volume ritenuti rilevanti.

### **3. OSSERVAZIONI SU UN CAMPIONE DI SCHEDE COMPILATE**

#### *3.1. Le procedure di raccolta e di analisi*

Nei prossimi paragrafi si illustra come sono stati raccolti i dati sulla base dei quali verranno sviluppate le osservazioni oggetto della sezione. Dapprima verranno presentate le modalità di compilazione del campione di schede su cui si fonda l'analisi; dopodiché, si forniranno alcune informazioni sui manuali analizzati, ricavate dalle schede stesse.

##### *3.1.1. Le modalità di compilazione*

Il campione è costituito da 160 schede compilate da altrettanti studenti che nell'anno accademico 2015/2016 frequentavano due dei corsi di Didattica delle lingue moderne offerti per alcune classi di laurea magistrale (LM37, LM38 e LM94) presso due atenei romani: l'Università Roma Tre e l'Università degli Studi Internazionali. L'attività di analisi dei manuali è stata proposta come approfondimento del modulo dedicato ai materiali didattici e ha compreso una prima fase di presentazione della scheda da parte

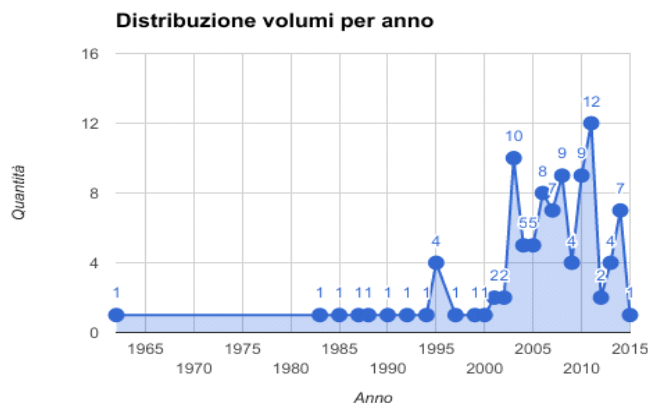
dei docenti – tra gli autori di questo contributo – e di esercitazione in classe, e una seconda fase di compilazione individuale a casa, seguita dalla valutazione del lavoro svolto. Poiché i docenti non avevano a disposizione tutti i manuali analizzati (cfr. oltre sulla selezione dei manuali) per verificare la correttezza dell'analisi, la valutazione è avvenuta soprattutto in termini di chiarezza e completezza delle informazioni, nonché di impegno complessivo dimostrato. Non possiamo quindi avere la certezza che i dati inseriti nelle schede siano sempre del tutto corretti, soprattutto per le domande che sollecitano risposte più aperte e soggette a interpretazione da parte del compilatore, come per esempio quelle dedicate alle modalità di presentazione della grammatica o alla variazione sociolinguistica nell'*input*. È per questa ragione, oltre che per la scarsa omogeneità del campione di cui parleremo fra poco, che nel presentare l'analisi dei dati tratteremo per lo più soltanto delle tendenze, senza fornire indicazioni precise in termini quantitativi.

Agli studenti è stata lasciata libertà di scelta sul manuale da analizzare; ne consegue che, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, la distribuzione dei materiali didattici nel campione è del tutto casuale e non omogenea: non solo alcune lingue sono più rappresentate di altre, ma, mentre in alcuni casi disponiamo di diverse schede – e in numero variabile – per lo stesso manuale, in altri casi per un manuale è stata compilata soltanto una scheda. Del resto l'obiettivo principale del lavoro – ci preme ricordarlo ancora una volta – non era analizzare sistematicamente i manuali di lingua, bensì mettere alla prova con un certo numero di potenziali utenti lo strumento di analisi elaborato, anche al fine di rivederne eventuali aree problematiche.

### 3.1.2. I manuali analizzati

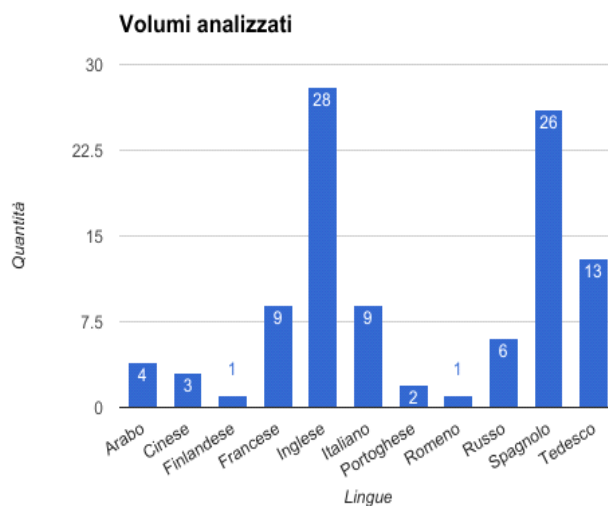
Il nostro campione è costituito in tutto da 102 manuali, poco più della metà dei quali è stata pubblicata nell'ultimo decennio, con i più recenti datati al 2015. Il più vecchio risale al 1962, mentre non abbiamo esempi di manuali usciti tra il 1963 e il 1983. In considerazione di questa distribuzione scarsamente omogenea sul piano cronologico, il confronto diacronico non coinvolgerà gruppi uniformi e potrà offrire solo qualche indicazione di massima su eventuali mutamenti macroscopici. La distribuzione dei manuali nel campione è illustrata nel grafico 1.

Grafico 1. Anno di pubblicazione dei manuali



Passiamo ora a osservare la distribuzione delle lingue oggetto di insegnamento. Come si può vedere nel grafico 2, le lingue rappresentate sono complessivamente undici, ma anche in questo caso la distribuzione è tutt'altro che omogenea. Inglese e spagnolo sono le lingue con il numero più alto di manuali analizzati, finlandese e romeno quelle con il numero più basso. Per tutte le altre lingue il numero dei manuali analizzati va da due a nove, con l'eccezione del tedesco che ne conta tredici.

Grafico 2. *I volumi analizzati per lingue*



Nella maggior parte dei casi i manuali analizzati sono destinati a un pubblico di (giovani) adulti e/o adolescenti e sono quindi progettati per la fruizione da parte di studenti universitari, studenti delle scuole medie superiori e lavoratori di cui non viene specificata la professione. Fanno eccezione un manuale di arabo, che include espressamente tra i destinatari i mediatori linguistici, e alcuni manuali di inglese che si rivolgono specificamente a persone che intendono sostenere esami di certificazione o che svolgono determinate professioni (per esempio, l'inglese per gli avvocati). Inoltre, il gruppo dei manuali di italiano per stranieri include anche due pubblicazioni destinate a lavoratori immigrati.

Per quanto riguarda invece il contesto di apprendimento (L2 o LS), i volumi presi in esame sono soprattutto rivolti a chi impara la lingua fuori dal contesto in cui essa è veicolo diffuso di comunicazione. Tuttavia, si presentano alcune eccezioni: il caso forse più scontato è rappresentato dai volumi di italiano che, comprensibilmente visto che la ricerca si è svolta a Roma, sono tutti rivolti ad apprendenti di italiano come lingua seconda. Altre eccezioni sono costituite da volumi di cinese, inglese, portoghese, russo e spagnolo. È necessario chiarire che il dato relativo a questo aspetto può essere condizionato dall'interpretazione dei compilatori della scheda quando l'informazione non è esplicitamente fornita dagli autori. Ci è tuttavia sembrato che, in questi casi, i compilatori potessero fare ricorso a indizi piuttosto evidenti, come per esempio l'uso di una lingua diversa da quella target per le consegne o altri riferimenti espliciti a una L1 ipoteticamente condivisa da una classe monolingue in situazione di LS. Ad ogni modo,

si registrano diversi casi in cui questa informazione non è emersa e i compilatori hanno dichiarato che essa non viene fornita né risulta deducibile dal contesto.

### 3.2. Osservazioni sui dati raccolti

#### 3.2.1. L'organizzazione del manuale e del volume

In riferimento alla struttura del manuale di cui fanno parte i volumi analizzati, è stato osservato che le tipologie di materiali di corredo più frequenti sono, nell'ordine, le seguenti: CD audio e CD-Rom (spesso non distinti dagli studenti), riscontrati in più della metà dei casi; quaderno degli esercizi, identificato in circa la metà dei casi; supporti online di vario genere (per francese, inglese, spagnolo e tedesco), che possono essere costituiti da semplici esercizi con risposta automatica o da approfondimenti più articolati con materiale audiovisivo, in circa un terzo dei volumi. In misura analoga sono stati riscontrati manuali nei quali era presente anche la guida dell'insegnante.

Nei materiali di corredo sono stati identificati altri accessori di varia natura. In primo luogo, quelli che si possono considerare di supporto audiovisivo, come DVD e, nei volumi più datati, le videocassette (per l'inglese, italiano, spagnolo e francese). In secondo luogo, troviamo altri volumi di corredo come chiavi degli esercizi, portfolio, grammatiche, glossari, un quaderno per la preparazione all'esame e un compendio con gli errori più frequenti (per un volume d'inglese) e libri di altra natura non specificata (in almeno cinque casi). Infine si riscontrano quelli che possono essere considerati i supporti integrativi più all'avanguardia come gli E-book (per un manuale di inglese e due di spagnolo) e le app (per l'inglese). Alcuni volumi di inglese, cinese, italiano, russo e spagnolo sono costituiti dal solo libro senza altro materiale di corredo.

In generale, dove appare maggiore diversificazione nella tipologia di materiali integrativi è nei manuali di inglese e spagnolo, con qualche caso in quelli di francese e di tedesco; quelli dove si presenta la minore diversificazione sono invece i manuali di cinese, arabo e russo, nei quali il volume principale è corredato tipicamente di uno o più CD audio.

È necessario ricordare che il campione preso in analisi non è equilibrato e, pertanto, questi dati non possono avere un valore statistico. Tuttavia, non sembra un caso che proprio i manuali delle lingue che hanno più lunga tradizione di insegnamento in Europa abbiano una maggior proposta nella tipologia dei materiali di supporto.

Un capitolo a sé meriterebbe l'analisi di tutti questi materiali di corredo che, per alcune tipologie come quella dei supporti online, possono costituire una quantità davvero massiccia e variegata di materiale didattico.

Per quanto concerne l'articolazione dei volumi in analisi all'interno di un corso composto da più livelli, si osserva che la denominazione adottata dal QCER è quella più frequente (A1 - C2), seguita da quella adottata dalla manualistica dell'inglese (*Beginner, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced*; o simili). In alcuni casi anche se il volume fa parte di un corso articolato in più livelli, questi sono definiti genericamente (per es. livello 1, 2, 3). In altri casi, non pochi a onor del vero (circa 20), il volume analizzato non fa parte di un corso oppure si tratta di un unico volume che affronta più livelli, tipicamente quelli più bassi. Questa situazione si verifica soprattutto

nel campione di spagnolo e russo, e qualche volta in quelli di inglese, arabo, portoghese e italiano.

Per quanto riguarda la distribuzione secondo il QCER, i livelli più rappresentati sono l'A1, l'A2 e il B1, soprattutto per gli esemplari analizzati di spagnolo, tedesco, inglese, italiano, francese e qualche volume di arabo; in minor misura sono presenti quelli per il livello B2 (per le stesse lingue); C1, per le stesse lingue ad eccezione dell'italiano, e molto raramente il C2, per spagnolo, tedesco e inglese. Sono presenti anche due casi isolati di un livello A0 (per l'italiano) e un B1+ (per il tedesco).

L'ordinamento Elementare – Intermedio – Avanzato, con alcuni sotto livelli (*Beginner*, pre-intermedio ecc.), come accennato sopra, è tipicamente adottato dalla manualistica inglese, anche se sono presenti alcuni volumi di cinese, francese e spagnolo che fanno riferimento a questo tipo di distribuzione.

Tutti i volumi analizzati presentano una suddivisione interna di tipo modulare, nella quale le categorie più ricorrenti per l'unità minima di articolazione sono quelle corrispondenti ai termini italiani di *unità*, *lezione*, *capitolo*, *sezione* e *modulo*. Talvolta le unità minime sono raggruppate in unità più ampie, come per esempio nel caso di *moduli* costituiti da un certo numero di *lezioni*, o di *sezioni* che si compongono di più *capitoli*. L'estensione dell'unità minima è molto variabile: si va da meno di cinque a più di trenta pagine, anche se nella maggior parte dei casi il numero risulta compreso tra dieci e venti. Non si riscontrano tendenze sistematicamente legate alla lingua oggetto d'insegnamento né per quanto riguarda la denominazione dell'unità minima di articolazione interna (ma solo nei manuali di francese ricorre l'etichetta *dossier*) né per quanto riguarda il numero di pagine che la compongono.

Al di fuori della ripartizione principale, in quasi tutti i manuali (qualche rara eccezione emerge tra quelli d'inglese, d'italiano e di spagnolo) si ritrovano sezioni aggiuntive, che possono essere costituite, secondo varie combinazioni, da glossari, soluzioni degli esercizi, sintesi grammaticali, verifiche o altri strumenti di autovalutazione, trascrizioni delle tracce audio, approfondimenti culturali (tra cui spesso anche carte geografiche), letture o esercizi supplementari, informazioni o attività legate alla preparazione degli esami di certificazione. Anche in questo caso non si riscontrano tendenze sistematicamente legate alle diverse lingue. Si nota invece un tendenziale aumento della quantità e della varietà dei materiali aggiuntivi nei volumi più recenti rispetto a quelli risalenti a qualche decennio fa.

L'analisi delle tavole dei contenuti fa emergere osservazioni interessanti in termini di differenze cross-linguistiche, ma evidenzia anche l'esistenza di tratti comuni. Un primo dato che colpisce in questo senso è la presenza pressoché costante delle voci *grammatica* e *lessico*: in quasi tutti i manuali analizzati nell'indice vengono indicati i contenuti di grammatica e gli elementi di vocabolario che sono affrontati in ogni unità di lavoro che compone il volume. Sembra quindi che, indipendentemente dalla lingua e dall'impostazione metodologica adottata dal manuale, gli autori ritengano sempre essenziale informare l'apprendente (e l'insegnante) in merito agli aspetti formali del codice sui quali si andrà a lavorare in ogni fase del percorso tracciato dal materiale didattico. Un altro aspetto molto presente e distribuito in modo tendenzialmente trasversale tra le lingue è quello della *fonetica e fonologia*.

Differenze significative emergono invece a proposito del riferimento a *funzioni* (comunicative) e *abilità*. L'indicazione delle funzioni comunicative affrontate in ogni unità è quasi onnipresente nei manuali di francese e in quelli di spagnolo, piuttosto

frequente in quelli d'inglese e di tedesco e presente in quelli di italiano, russo, portoghese, finlandese e arabo (peraltro nell'unico manuale di arabo in cui vi si fa riferimento compare l'etichetta *fraseologia* in luogo del consueto *funzioni*). Non si trova invece nell'unico manuale di romeno e in quelli di cinese. Il riferimento alle abilità è costante nei manuali d'inglese, abbastanza presente in quelli di tedesco e di spagnolo, raro in quelli di arabo, portoghese, francese e italiano, e assente per cinese, finlandese, romeno e russo.

### 3.2.2. *La distribuzione dei contenuti all'interno delle unità*

Prima di esaminare i dati relativi alla struttura interna di quella che è stata individuata come l'unità minima di articolazione (unità, lezione, capitolo, ecc.), occorre premettere qualche riflessione generale a proposito di come i compilatori hanno affrontato le domande che miravano a sollecitare osservazioni su questo aspetto. Nella versione della scheda utilizzata per la sperimentazione si era infatti pensato di agevolare il compito degli utenti impostando tali domande a partire da un modello di articolazione dell'unità che in qualche misura restringesse le opzioni e guidasse quindi maggiormente nell'analisi. Tale modello era stato individuato nella sequenza Presentazione - Pratica - Produzione che, come spiegato in precedenza (cfr. § 2.3.3), costituisce l'articolazione tipica dei contenuti nell'insegnamento di orientamento comunicativo e che pertanto si ipotizzava risultasse rintracciabile nella maggior parte dei manuali degli ultimi decenni, seppure in forme non sempre canoniche e in modo non esclusivo. Tuttavia, l'analisi comparata delle risposte, affiancata dalla lettura dei commenti personali sollecitati con un'apposita domanda alla fine della scheda, ha mostrato come i quesiti dedicati all'individuazione dell'eventuale sequenza PPP e alla sua descrizione siano stati tra quelli che hanno messo maggiormente in difficoltà i compilatori (cfr. ess. 1 - 4), probabilmente a causa della loro insufficiente dimestichezza con le caratteristiche del modello PPP nell'insegnamento comunicativo: l'argomento era stato affrontato a lezione, ma avrebbe forse richiesto più tempo e un maggior numero di esemplificazioni per poter essere completamente "metabolizzato" da tutti gli studenti. Questa osservazione da un lato ci ha indotti a riformulare in parte le domande (20 - 26) nell'ultima versione della scheda, dall'altro ci impone di valutare con estrema cautela i dati raccolti dai compilatori.

(1)<sup>15</sup> Le domande più stimolanti sono state quelle relative alla sequenza PPP. Sono tornata più volte sugli stessi quesiti, visto che "Savoir-dire savoir-faire" sconvolge un po' l'ordine consueto delle fasi didattiche. Ho dovuto interpretare accuratamente le attività proposte e non nascondo di aver avuto dei dubbi.

(2) Nel mio caso particolare, la divisione in sequenze PPP è stata molto difficile da individuare.

(3) Non è stato facile inquadrare il tipo di tecniche didattiche utilizzate in ogni attività, nemmeno individuare le sequenze PPP.

<sup>15</sup> Qui e in tutto il capitolo riportiamo gli estratti dai commenti mantenendo esattamente le parole, la grafia e la punteggiatura utilizzate dai compilatori, anche laddove siano presenti refusi o altri tipi di errori.

(4) La scheda in generale non è stata complicata. Solo alcune domande come quelle concernenti la sequenza PPP hanno richiesto una maggiore riflessione per la loro compilazione.

Nel complesso l'osservazione dei manuali conferma la nostra previsione: anche se con numerose varianti nella tipologia, nella distribuzione e nell'estensione delle attività che costituiscono ciascuna delle tre fasi, la sequenza PPP appare rintracciabile in quasi tutti i materiali analizzati. I volumi sono cioè accomunati dalla tendenza a proporre la lingua oggetto di insegnamento individuando una successione di strutture linguistiche che vengono dapprima presentate in un contesto significativo – tipicamente un brano da leggere o un dialogo da ascoltare – poi esercitate in attività guidate e infine reimpiegate in attività di produzione scritta o orale.

Non mancano tuttavia differenze anche piuttosto marcate tra un manuale e l'altro, e tra le varie lingue. Emerge innanzitutto il diverso spazio riservato alla fase di produzione: si tratta spesso della fase che risulta maggiormente sacrificata, sia nella forma orale sia in quella scritta. A soffrire della scarsa presenza di attività di produzione sono soprattutto il cinese, l'arabo, il russo e il romeno (quest'ultima lingua però, lo ricordiamo, è rappresentata da un unico manuale). Non solo per queste lingue si lascia generalmente poco spazio alla produzione, ma questa fase, quando presente, prevede una gamma di attività piuttosto ristretta: brevi composizioni a partire da un argomento dato per la produzione scritta, monologhi a tema o *roleplay* per quella orale. Per l'arabo è interessante notare come il più recente dei manuali presi in esame sia anche quello che concede maggiore spazio alla produzione orale. Si tratta del resto anche dell'unico tra i manuali di arabo del nostro campione ad avere un riferimento esplicito all'oralità già nel titolo e a presentarsi espressamente come uno strumento che intende favorire l'apprendimento delle varietà regionali – ossia le sole effettivamente parlate – dell'arabo. Lo spagnolo sembra invece essere la lingua nella quale la produzione, in particolare quella orale, riceve nel complesso maggiore attenzione. In alcuni (non frequentissimi) casi nei manuali di spagnolo si osserva anche un'insolita tendenza a proporre attività di produzione prima di procedere all'analisi delle strutture utilizzate: si nota cioè qualche esempio di un'articolazione dei contenuti che ribalta la struttura PPP per ricorrere piuttosto a un modello di tipo *task-based*<sup>16</sup>.

A variare notevolmente tra una lingua e l'altra sono anche l'estensione e la composizione della fase di presentazione. Mentre per alcune lingue, come il cinese, l'arabo e il russo, questa fase risulta spesso piuttosto ampia e arricchita anche da elenchi di forme linguistiche, spiegazioni grammaticali e glossari, per le altre lingue la presentazione consiste il più delle volte in poche attività di analisi del testo contenente le strutture target. Inoltre, soprattutto per il francese, l'inglese, lo spagnolo, il tedesco e l'italiano, la sequenza PPP (o a volte soltanto l'abbinamento presentazione e pratica, non seguito dalla produzione) ricorre più volte all'interno dell'unità, prendendo via via in considerazione elementi linguistici nuovi: ciascuna fase risulta così tendenzialmente breve e focalizzata su poche strutture.

Un'altra differenza che emerge sul piano cross-linguistico consiste nella tipologia delle attività di pratica, e in particolare nello spazio dedicato alla traduzione dalla lingua

<sup>16</sup> La letteratura sul *Task-Based Language Teaching* è vastissima. Per una panoramica recente si rimanda a Long, 2015.

obiettivo alla lingua madre. Assente nei manuali di inglese, tedesco, italiano e portoghese, presente in alcuni tra quelli di francese e spagnolo, la traduzione risulta avere un ruolo piuttosto importante nei materiali di russo, cinese e arabo. Non solo viene utilizzata nell'ambito della presentazione a supporto delle spiegazioni grammaticali, ma viene ampiamente proposta come esercizio allo studente. In alcuni casi si ha addirittura l'impressione che questi manuali siano ancora in buona parte ispirati alla tradizione del metodo grammaticale-traduttivo (cfr. Rizzardi e Barsi, 2005: 27-64), sebbene mostrino al tempo stesso uno sforzo di avvicinarsi in qualche modo al modello attualmente dominante, ossia quello comunicativo.

Per alcune lingue – soprattutto l'inglese, il francese, lo spagnolo e il tedesco – l'articolazione dei contenuti in una parte dei manuali presi in esame sembra seguire un modello alternativo rispetto alla sequenza PPP: le attività risultano distribuite all'interno dell'unità prima di tutto in base alle abilità che si intende sviluppare, piuttosto che alle strutture della lingua che si desidera vengano apprese, esercitate e utilizzate nella produzione.

Nel complesso pare di poter cogliere diacronicamente un ampliamento del repertorio delle tecniche e dei formati utilizzati per le attività.

### 3.2.3. *La riflessione sulla grammatica*

Come già emerso da alcune delle osservazioni sviluppate nei paragrafi precedenti, la grammatica occupa un posto di primo piano in tutti i manuali presi in considerazione, giacché costituisce di norma – spesso accanto alle funzioni comunicative e alle abilità – l'ossatura del percorso didattico tracciato dai manuali: le attività proposte sono in molti casi progettate per presentare, far esercitare e far utilizzare specifiche strutture grammaticali della lingua oggetto di studio.

Ma quello che ci interessa approfondire nel presente paragrafo non è tanto il ruolo della grammatica in generale, quanto piuttosto lo spazio riservato alla riflessione sugli aspetti grammaticali della lingua da apprendere, e le modalità con cui questa eventuale riflessione viene stimolata. Ci soffermiamo cioè sul ruolo che nei manuali analizzati viene attribuito allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica da parte degli apprendenti.

Occorre innanzitutto sottolineare che nei manuali presi in considerazione la riflessione sugli aspetti formali della lingua obiettivo è pressoché onnipresente: soltanto in un caso, in relazione a un manuale di tedesco, il compilatore dichiara che la grammatica viene affrontata in modo implicito, ossia senza alcun tipo di richiamo alle regole che definiscono in modo sistematico i rapporti tra le forme e le relative funzioni. Riprendendo quanto osservato da Troncarelli (2016) a proposito dei manuali di italiano più recenti, possiamo affermare che «tutti i testi presi in esame prevedono la riflessione sulla lingua come parte integrante del percorso didattico e che la conoscenza del funzionamento delle forme linguistiche è comunemente considerata una componente della più ampia e complessa competenza linguistico-comunicativa».

Nei volumi qui presi in analisi il riferimento alla norma grammaticale si può ricondurre nella maggior parte dei casi a un approccio di tipo deduttivo, o blandamente induttivo, nel senso che le regole vengono esplicitamente richiamate e illustrate, ma non prima di essere state presentate in un contesto significativo che ne mostri l'applicazione.



Talvolta l'esplicitazione della regola affianca o addirittura segue le attività di pratica guidata della regola stessa, con il risultato che l'apprendente è portato a riflettere autonomamente, guidato dagli esercizi, sull'uso di determinate strutture prima che gli venga offerta una sistematizzazione esplicita delle regole coinvolte. In altri casi si osserva una tendenza più decisamente induttiva, nel senso che l'esplicitazione della regola non solo segue la sua presentazione contestualizzata e le relative attività di pratica guidata, ma, invece di essere fornita in modo completo, viene fatta almeno parzialmente ricostruire dallo studente, in genere tramite il completamento di schemi vuoti o incompleti. Questo approccio più fortemente induttivo si ritrova in una parte dei manuali di alcune lingue (soprattutto francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco), mentre risulta assente tra i volumi di arabo, cinese e russo. Un'altra differenza che emerge tra i due gruppi di lingue appena individuati riguarda la distribuzione della riflessione grammaticale nell'unità di lavoro e nell'intero volume. Nel primo gruppo anche i manuali che seguono un'impostazione più deduttiva tendono a presentare le regole grammaticali in modo piuttosto diluito; in molti casi le strutture, e quindi anche la loro descrizione esplicita, vengono introdotte in modo parziale, perché solo determinate forme sono presenti nel testo che costituisce il cuore della fase di presentazione, e vengono riprese successivamente nel corso del volume. La riflessione esplicita sulla grammatica appare dunque per lo più leggera e frammentaria, almeno nel corpo delle unità di lavoro; in questi casi di solito appendici e sintesi grammaticali collocate in chiusura di unità o alla fine del volume riprendono sistematicamente e organicamente le riflessioni grammaticali distribuite nelle unità di lavoro.

I manuali di arabo, cinese e russo mostrano invece la tendenza a concentrare l'illustrazione delle regole grammaticali in un'unica ampia sezione all'interno di ogni unità di lavoro. Tali sezioni risultano così piuttosto dense, ricche di descrizioni, spiegazioni ed esempi, confermando per queste tre lingue – almeno per quanto emerge dai manuali qui presi in analisi – la presenza di tratti e caratteristiche che rimandano a un orientamento di tipo grammaticale-traduttivo, seppure in una cornice ispirata ai modelli comunicativi ormai prevalenti nella manualistica.

#### 3.2.4. *Le caratteristiche dell'input*

Prima di presentare i dati relativi all'*input* nel campione di manuali osservato è opportuno sottolineare che l'analisi delle caratteristiche dell'*input* ha rappresentato uno dei punti più impegnativi per i compilatori, soprattutto perché si tratta di un aspetto che richiede una conoscenza profonda della lingua obiettivo del manuale. A incontrare le difficoltà maggiori sono stati pertanto gli studenti che hanno preso in considerazione manuali di lingue come l'arabo, il cinese o il russo, per le quali avevano alle spalle al massimo tre o quattro anni di frequentazione. Tuttavia, i commenti mostrano che anche per queste lingue i compilatori sono stati spesso in grado di cogliere alcuni segnali capaci di rivelare alcune caratteristiche importanti del tipo di *input* proposto, come emerge negli esempi (5), (6) e (7).

(5) [...] in alcuni casi le frasi risultano un po' forzate ai fini dell'utilizzo di alcune strutture, ad esempio la ripetizione di alcune strutture nella stessa frase che rendono il testo molto ridondante.

(6) Per quanto riguarda le tracce audio sia per il dialogo che per gli esercizi sono presenti pause, interruzioni, ripetizioni tipiche del parlato e sono segnalate anche nella trascrizione.

(7) Nei dialoghi per la comprensione orale i contenuti sono tutti quanti del tutto verosimili, eccetto la mancanza totale di fenomeni tipici del parlato. Considerando il fatto che dovrebbero simulare delle situazioni reali del parlato quotidiano, presentano una standardizzazione eccessiva, ben lontana dal modo in cui parlano realmente i cinesi. I dialoghi sono estremamente lenti, con una pausa molto lunga da una battuta a un'altra. Le parole sono scandite alla perfezione. Ci sono pochissimi cambiamenti nelle intonazioni.

La mancanza o la presenza di fenomeni tipici del parlato nei dialoghi proposti sono del resto tra gli elementi più frequentemente richiamati a sostegno di un giudizio di maggiore o minore verosimiglianza dell'*input*, anche per lingue con le quali i compilatori hanno maggiore familiarità, come per esempio lo spagnolo (8, 9).

(8) [...] ci accorgiamo della manipolazione che ha subito l'*input* in quanto sono quasi completamente assenti quei fenomeni tipici del parlato quali tentennamenti, riformulazioni, ripetizioni e interruzioni.

(9) Larga presenza di connettori abitualmente utilizzati nel parlato (“Sin embargo”, “pues bien”, “en pocas palabras”, “pues”, “oye”, “vale” ecc).

Si incontrano tuttavia anche commenti che mostrano come alcuni compilatori si siano trovati del tutto disorientati di fronte alle domande relative all'*input* e abbiano optato per risposte generiche e poco significative. Ne vediamo un esempio in (10), dove il concetto di “forte input” risulta di difficile interpretazione rispetto alle categorie proposte nelle domande della scheda.

(10) Tutte le 12 pagine e le attività dell'unità in analisi propongono un forte input per l'alunno che deve apprendere e comprendere una nuova lingua diversa dalla sua.

Nel complesso si osserva una tendenza a presentare, all'interno dell'unità di lavoro, una certa varietà di tipi testuali, con una conseguente variazione sul piano della diamesia e su quello della diafasia, quest'ultima evidente soprattutto nel ricorso a registri con gradi diversi di formalità. Meno rappresentata sembra invece essere la variazione diastratica, nel senso che eventuali “deviazioni” dallo standard in questo senso sono sempre costituite dall'inserimento di parole o espressioni tipiche del parlato giovanile; tratti caratteristici di altre categorie di parlanti risultano scarsamente o per nulla rappresentati. Questo aspetto è legato al fatto che nella maggior parte dei casi i manuali del campione analizzato si rivolgono a studenti, e pertanto per risultare più coinvolgenti e motivanti presentano soprattutto situazioni e documenti che riguardano il mondo giovanile.

Per quanto riguarda la variazione diatopica emergono differenze significative da lingua a lingua, e anche tra un manuale e l'altro per la stessa lingua. Per lingue come lo spagnolo e l'inglese, per esempio, si osserva – almeno in una parte dei manuali – il tentativo di esporre l'apprendente a varietà diatopicamente differenti: quella europea e

quelle latino-americane per lo spagnolo e quelle britannica, nordamericana e australiana per l'inglese. Anche per l'arabo si sottolinea l'attenzione di qualche manuale per la complessa realtà diglossica del mondo arabofono, con alcuni tentativi di affiancare all'*input* in arabo standard esempi delle varietà nazionali, specialmente nei contesti di parlato conversazionale quotidiano, nei quali l'uso della lingua standard risulterebbe del tutto innaturale. Sembra tuttavia che nel campione analizzato prevalga l'uso dell'arabo standard anche in dialoghi ambientati in situazioni quotidiane, caratteristica che va inevitabilmente a discapito della verosimiglianza.

In generale la verosimiglianza sembra crescere proporzionalmente con il livello di competenza previsto per gli studenti cui si rivolgono i manuali: quando i destinatari sono apprendenti iniziali si registra un basso grado di verosimiglianza, poiché i testi tendono a essere molto semplificati e costruiti *ad hoc* per illustrare gli elementi linguistici oggetto di focalizzazione. Con l'aumentare della competenza dei destinatari tende a crescere anche la verosimiglianza, specialmente per i testi scritti, che sono spesso costituiti da documenti autentici non adattati; questo dato emerge in particolar modo per l'inglese e lo spagnolo, e in qualche misura anche per il francese e il tedesco. Nel complesso la scarsa verosimiglianza viene percepita più fortemente nei testi orali, e in particolare nei dialoghi, che in quelli scritti. Come già sottolineato all'inizio del paragrafo, i compilatori lamentano spesso l'assenza di tratti tipici del parlato conversazionale, che fa apparire i dialoghi innaturali. Si sottolinea comunque il tentativo di presentare almeno situazioni verosimili, appartenenti alla vita quotidiana, anche se la naturalezza della lingua viene sacrificata alla necessità di renderla comprensibile ad apprendenti iniziali o di illustrare l'argomento grammaticale oggetto della lezione.

Sembra che l'attenzione alla variazione sociolinguistica e alla verosimiglianza dell'*input* sia maggiore nei manuali più recenti – lo si nota soprattutto per l'italiano e lo spagnolo – anche se, come si è già sottolineato, la composizione del nostro campione non consente di proporre confronti affidabili sul piano diacronico.

Per quanto concerne le consegne, prevale la tendenza a presentarle nella lingua oggetto di insegnamento, con qualche eccezione in alcuni manuali di arabo, russo e spagnolo che le propongono nella lingua dei destinatari. Si trovano anche casi di consegne bilingui, per esempio nei volumi di cinese e in alcuni tra quelli di francese. Complessivamente le consegne vengono giudicate adeguate, chiare e complete, sebbene in alcuni casi venga sottolineata la mancanza di esempi o di specifiche sugli obiettivi dell'attività: per esempio, talvolta viene osservato come si proponga la fruizione di testi, orali o scritti, senza che vengano fornite indicazioni sul lavoro da svolgere a partire da quei testi; oppure come l'invito a rispondere ad alcune domande non sia accompagnato dall'indicazione della modalità, orale o scritta, con la quale si prevede vengano fornite le risposte.

### 3.2.5. *L'aspetto grafico*

Nell'analizzare i dati relativi all'aspetto grafico dei manuali occorre innanzitutto tenere presente come questo sia, tra i punti affrontati nella scheda, quello che probabilmente risulta più influenzato dalle opinioni personali e persino dai gusti di ciascun compilatore. Si tratta del resto dell'unico caso in cui si sollecita espressamente un giudizio di qualità, facendo riferimento alla gradevolezza, oltre che all'adeguatezza,

dell'aspetto del volume: mentre nelle altre sezioni anche le domande aperte prevedono risposte di taglio essenzialmente descrittivo, qui ci si possono aspettare anche valutazioni soggettive. Vediamo qualche esempio.

Quando si leggono le risposte alla domanda 40, che chiede di giustificare il punteggio precedentemente attribuito alla gradevolezza della grafica e a quanto essa sia adeguata al pubblico cui si rivolge, in relazione alla medesima caratteristica grafica del volume si incontrano posizioni anche opposte. Per esempio, confrontando gli estratti riportati in (11) e in (12), si nota come il manuale cui si riferiscono, con pagine in bianco e nero e povere di illustrazioni, sia valutato graficamente adeguato dal primo commentatore, che lo considera in linea con quanto ritiene si addica agli studenti universitari, e inadeguato dal secondo, che lo giudica non sufficientemente stimolante per chi si avvicina per la prima volta alla lingua oggetto d'insegnamento.

(11) [...] l'aspetto grafico del manuale risulta abbastanza gradevole in quanto sono presenti dei fumetti in bianco e nero all'inizio di ogni lezione a scopo decorativo, tuttavia non c'è nessun elemento decorativo a colori. Ad ogni modo la grafica è adatta ai destinatari trattandosi di studenti universitari e quindi adulti.

(12) Per quanto riguarda l'adeguatezza al profilo dei destinatari, ritengo che l'aspetto grafico sia poco adeguato. Essendo rivolto ad apprendenti principianti, infatti, penso che il manuale dovrebbe avere una parte grafica molto più articolata, che magari proponga anche foto o immagini di maggiore aiuto per lo studente.

Le due opposte posizioni – favorevole o sfavorevole a una grafica povera di colori e immagini, ritenuta rispettivamente adatta a un pubblico adulto oppure noiosa e poco efficace – ricorrono costantemente nelle risposte alla domanda 40, con leggere varianti: da un lato si pone l'accento sulla necessità di evitare un «corredo superfluo» nei manuali universitari (13), dal momento che tale corredo rischia di «distrarre» gli studenti dal contenuto linguistico (16), o addirittura di «disorientare e portare a cali di attenzione» (15); dall'altro si sottolinea l'importanza di una grafica vivace per invogliare allo studio (14) o anche per sostenerlo quando le immagini sono «funzionali» allo svolgimento delle attività e «non servono solo come elementi di corredo» (17).

(13) I disegni sono approssimativi e poco piacevoli alla vista; essendo presenti solo nella prima pagina della Lezione, al di sopra del testo in forma dialogica, le illustrazioni sono carenti per un contesto liceale, ma molto più idonee ad un contesto universitario, in cui la mancanza del corredo superfluo a favore di uno efficace è un pregio.

(14) [...] l'intero volume è in bianco e nero. le illustrazioni sono poche, grossolane e anche queste in bianco e nero. tutto ciò rende il volume monotono, un po' noioso e non invoglia molto a studiare.

(15) Occorre inoltre sottolineare che non sempre un manuale "colorato" è in grado di coinvolgere l'apprendente nelle attività, anzi: l'abbondanza di immagini può disorientare e portare a cali di attenzione.

(16) [...] una particolarità è l'utilizzo dei disegni al posto delle immagini per non distrarre troppo lo studente dalle info linguistiche.

(17) L'aspetto grafico è piuttosto gradevole e adeguato al profilo dei destinatari cui si riferisce grazie alla presenza di numerosissime immagini che, non servono solo come elementi di corredo, bensì sono funzionali per la comprensione globale degli esercizi e delle regole grammaticali.

Al di là delle valutazioni personali dei compilatori, dai dati emerge che nei manuali di inglese, francese, spagnolo, tedesco, italiano e portoghese la grafica risulta tendenzialmente vivace e curata: con rare eccezioni di volumi interamente in bianco e nero e privi di illustrazioni, si registrano nel complesso una distribuzione chiara dei contenuti sulla pagina, un uso ragionato dei colori (per esempio per contrassegnare sezioni diverse all'interno dell'unità di lavoro) e una ricerca di equilibrio tra il testo scritto e le immagini, le quali sono numerose, varie, di buona qualità e spesso integrate nelle attività rivestendo un ruolo funzionale o di supporto, e non esclusivamente decorativo. L'attenzione agli aspetti grafici sembrerebbe essere cresciuta con il passare del tempo, dal momento che i manuali meno recenti sono quelli che vengono descritti come meno vivaci e meno ricercati dal punto di vista dell'uso dei colori e delle immagini.

I manuali di arabo, cinese, romeno e russo presentano nel complesso un aspetto semplice e piuttosto spoglio: con la sola eccezione di uno dei manuali di arabo, sono interamente in bianco e nero (eventualmente con la presenza di un altro colore nei fondini di alcuni riquadri di testo), e presentano poche illustrazioni costituite da disegni piuttosto che da fotografie. Spesso questi disegni vengono giudicati negativamente dai compilatori, che li ritengono poco adatti a un pubblico adulto perché troppo infantili. Il problema del ricorso a illustrazioni percepite come inadeguate a un pubblico adulto ricorre peraltro abbastanza frequentemente anche nei manuali dalla grafica più vivace, come si può leggere nell'esempio (18).

(18) Parlando, invece, di adeguatezza al profilo dei destinatari vorrei fare un appunto relativo alle illustrazioni che, a mio avviso, dovrebbero essere leggermente più serie; a fotografie reali si alternano immagini fumettistiche che ritengo più adatte ad un destinatario infantile piuttosto che a studenti scolastici o addirittura universitari.

Nel nostro campione, dunque, i volumi destinati all'insegnamento dell'arabo, del cinese, del romeno e del russo sono accomunati da una certa austerità nella grafica, ricordando anche in questo l'impostazione tipica dei manuali di orientamento grammaticale-traduttivo.

### 3.2.6. *I riferimenti teorici e culturali*

Un aspetto che ha messo particolarmente alla prova la capacità interpretativa dei compilatori delle schede è stato quello relativo ai riferimenti teorici. Ciò si può evincere dal fatto che in circa la metà dei volumi analizzati, in assenza di un riferimento esplicito a un approccio di insegnamento linguistico, i compilatori non sono stati in grado di

desumerlo dagli indizi presenti, come ad esempio il fatto di seguire le linee guida del QCER, nel qual caso era chiaro il riferimento all'approccio comunicativo.

Nell'altra metà dei casi, l'approccio è esplicitamente comunicativo (anche nelle sue varie declinazioni nozionale-funzionale, situazionale) oppure è stato così interpretato dal compilatore a partire da vari indizi. In altri rari casi gli autori dei volumi fanno riferimento a metodi meno diffusi, come quello di Vladimir Propp per un volume di russo, quello contrastivo per uno di spagnolo, o quello Baukastensystem (detto modulare) per uno di tedesco.

In riferimento alla domanda sugli aspetti culturali, nella maggior parte dei casi tali aspetti risultano trattati all'interno di attività, in altri casi all'interno testi (orali o scritti) non didattizzati e molto raramente sono state identificate intere sezioni specifiche. Le attività collegate agli aspetti culturali sono incentrate su testi (scritti, orali o audiovisivi) con lo scopo di approfondire alcuni temi soprattutto in relazione al cibo, ai rapporti fra le persone e all'organizzazione delle istituzioni nelle società in cui è usata la lingua target. Dai compilatori non è stato riscontrato nessun riferimento agli aspetti sociopragmatici o pragmatici della lingua elencati in § 2.6.

In relazione agli stereotipi e ai pregiudizi, in meno di un quarto dei volumi sono stati identificati riferimenti a questi due aspetti, perlopiù in quelli di spagnolo e inglese ma anche in quei pochi di cinese, arabo e tedesco. La maggior parte dei compilatori ha affermato che se ne provoca l'esplicitazione o la rimozione, mentre in due casi (uno per l'inglese e uno per lo spagnolo) i compilatori hanno ritenuto che gli stereotipi e i pregiudizi vengano addirittura favoriti.

#### 4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

In questo lavoro abbiamo inteso accompagnare il lettore nella compilazione di una scheda per l'analisi dei manuali didattici con un apparato di istruzioni e di informazioni elaborato con il duplice obiettivo di fornire le linee guida per la compilazione e di favorire e stimolare l'esplorazione di alcuni temi chiave della glottodidattica. Abbiamo poi riportato una sintesi di quanto è emerso dall'analisi di un campione di schede compilate da destinatari "prototipici" dello strumento di analisi, ossia studenti di corsi di Didattica delle lingue moderne. Le osservazioni ci hanno consentito da un lato di tracciare un quadro – seppure molto sommario, data soprattutto la composizione disomogenea del campione – della manualistica in uso nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia e dell'italiano a stranieri; dall'altro, ed era questo il nostro obiettivo principale, di sperimentare l'efficacia del percorso di glottodidattica applicata rappresentato dalla compilazione della scheda accompagnata dalla consultazione delle linee guida, mettendone in luce punti di forza e aree di debolezza.

Come si è già avuto modo di sottolineare in diverse occasioni nei paragrafi precedenti, la compilazione della scheda da parte degli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione ha comportato in qualche caso delle difficoltà, dovute in parte alla formulazione di alcune domande, che sono state infatti modificate in seguito, e in parte al fatto che le indicazioni fornite a supporto del lavoro di analisi non sono risultate sempre sufficienti o sufficientemente chiare. A questo secondo limite si è cercato di ovviare con la stesura di linee guida maggiormente approfondite e articolate.

Nel complesso sembra tuttavia che l'attività di osservazione guidata abbia raggiunto il suo obiettivo principale, inducendo gli studenti a sviluppare maggiore consapevolezza critica nei riguardi dei manuali didattici. Molti dei commenti riportati tra le osservazioni finali, sollecitate nella scheda da un'apposita domanda (la 49 nell'ultima versione), fanno riferimento proprio allo sguardo critico acquisito mediante il lavoro di compilazione, come emerge negli esempi (19), (20) e (21).

(19) Per la prima volta ho visto con occhio critico un manuale di lingua, ho cercato di riconoscere i diversi tipi di esercizi che prima credevo fossero tutti uguali.

(20) Ho trovato questa scheda molto utile e interessante, poiché grazie ad essa ho iniziato a guardare i manuali con un occhio diverso, in maniera più critica e razionale.

(21) Prima d'ora, non avevo mai esaminato in modo critico un manuale nella sua interezza secondo specifiche linee guida e, per questo, non facevo caso a come in realtà si costituisse nella sua complessità; non dedicavo, insomma, la giusta attenzione agli obiettivi intrinsecamente didattici che si prefiggevano le sue parti costitutive. Osservare accuratamente ogni parte del manuale ed analizzare particolari mai considerati in precedenza è stato molto istruttivo: prendere confidenza con concetti che non conoscevo mi ha permesso di analizzare un mio vecchio manuale di lingua con un'ottica consapevole e critica.

Negli esempi appena presentati, nonché in quello riportato in (22), emerge anche un altro aspetto ricorrente nei commenti, ossia la novità rappresentata da questo tipo di osservazione, che ha portato i compilatori a scoprire per la prima volta la possibilità stessa di guardare i manuali con occhio più esperto, o addirittura di mettersi nei panni dell'autore, come sottolineato nell'esempio (23).

(22) Ho trovato che questa analisi mi abbia aiutato a riflettere per la prima volta sulla struttura e sull'efficacia di un manuale di lingua.

(23) Ho trovato molto interessante analizzare un manuale che siamo soliti adottare semplicemente come strumento di studio; siamo abituati ad utilizzarlo così come è stato strutturato, senza porci interrogativi sulla scelta degli autori. Per la prima volta ho indossato i panni del creatore del manuale soffermandomi sui dettagli che lo caratterizzano, scoprendo dei particolari molto interessanti e prendendo coscienza del lavoro certosino che vi è dietro alla realizzazione di uno strumento che sembra così scontato ai nostri occhi.

L'esempio (23) fa riferimento a un altro aspetto sottolineato spesso dai compilatori, e cioè l'aver preso coscienza che alla base dell'elaborazione di un manuale didattico ci sono un grande lavoro e un'attenta riflessione da parte degli autori, oltre che del docente che lo adotta (cfr. es. 24), più di quanto gli studenti siano abitualmente portati a credere nel momento in cui lo utilizzano per imparare la lingua obiettivo.

(24) L'analisi approfondita di questo volume mi ha aiutata a capire meglio i ragionamenti e i diversi obiettivi che possono celarsi dietro alla scelta di un volume, fattore che fino a poco fa ignoravo quasi completamente.

Alcuni studenti osservano anche come l'essere riusciti a conoscere più a fondo un manuale su cui avevano precedentemente studiato li abbia portati a dare una valutazione complessivamente più positiva di quello stesso manuale (cfr. es. 25).

(25) La compilazione della scheda si è rivelata un'attività impegnativa ma molto interessante, che mi ha permesso di analizzare nel complesso un manuale che onestamente non apprezzavo molto, ma che dopo questa analisi ritengo sia efficace per chi vuole perfezionare la propria conoscenza dello spagnolo. Inoltre, ritengo che questa attività possa essermi utile in futuro per valutare eventuali manuali linguistici che decidessi di acquistare per conto mio.

Il fatto che siano stati sottolineati sia la difficoltà di fronte a specifiche domande sia la necessità di un grande impegno complessivo nella compilazione (cfr. es. 25) ci induce a rinnovare l'invito, per chi desideri utilizzare lo strumento di analisi qui proposto, a considerare le linee guida riportate nella seconda sezione del presente contributo un complemento indispensabile, da avere sempre a portata di consultazione durante la compilazione. Al di là delle difficoltà emerse, possiamo comunque concludere che la percezione degli studenti in merito al lavoro stimolato dalla scheda risulta in linea con le aspettative di chi ha sviluppato lo strumento, e conferma l'efficacia di una costruzione il più possibile "negoziata" con il pubblico dei potenziali utenti, piuttosto che imposta da parte degli "esperti".

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Areizaga Orube E. (1997), *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Balboni P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P.E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Ball M.J. (ed.) (2010), *The Routledge Handbook of Sociolinguistics Around the World*, Routledge Taylor & Francis Group, London-New York.
- Bayley R., Cameron R., Lucas C. (2013), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Begotti P. (2010), *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Laboratorio ITALS - Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia:  
[http://www.ital5.it/sites/default/files/Filim\\_didattizzazione\\_analisi\\_teorica.pdf](http://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf)



- Benucci A., Dolci R. (2006), *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, Progetto In rete per l'integrazione 2:  
[http://reteintegrazione.xoom.it/in\\_rete02/1%20materiali/mod\\_13\\_analisi\\_produzione\\_materiali.pdf](http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/1%20materiali/mod_13_analisi_produzione_materiali.pdf)
- Berruto G. (2005), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma.
- Berruto G. (2006), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G., Cerruti M. (2014), *Manuale di sociolinguistica*, UTET Università, Torino.
- Bettinelli B., Della Putta P., Visigalli M. (2011), *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana. Livello elementare*, Pearson, Milano-Torino.
- Bigliuzzi M.S., Quartesan M. (2001), "Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 352-364.
- Biral M. (2000), "Indicazioni per l'analisi di testi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci Editore, Roma, pp. 218-230.
- Blanco Canales A. (2014), "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes", in *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, pp. 71-91.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2005), *Contatto. Corso di italiano per stranieri*, Loescher Editore, Torino.
- Bultrini P., Graziani F. (2014), *NEW Italian Espresso: Textbook + DVD 1 (Beginner and Pre-intermediate)*, ALMA Edizioni, Firenze.
- Byrd P. (2001), "Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation", in Celce-Murcia M. (a cura di), in *Teaching English as a second or foreign language*, Cengage Learning, Boston, pp. 415-427.
- Byrne D. (1986), *Teaching oral English*, Longman, Harlow.
- Calvi M.T. (2013), *¡Enhorabuena! Curso de español para itálofonos*, Zanichelli, Bologna.
- Candelier M. (coord.), Cammilleri-Grima A., Castellotti V., De Pietro J.-F., Lorincz I., Meissner J.-F., Schroder-Sura A., Noguerol A., Moliniè M. (2011), *Le CARAP – un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources* (version révisée et actualisée), Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, <http://carap.ecml.at/>. Trad. it. in *Italiano LinguaDue*, 4, 2 (2012):  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Casadei F. (2001), *Breve dizionario di linguistica*, Carocci, Roma.
- Chiappini L., De Filippo N. (2002), *Un giorno in Italia 1. Corso di italiano per stranieri primo livello, libro dello studente con esercizi + cd audio*, Bonacci, Roma.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue straniere oggi*, Carocci, Roma.
- Cid Jurado A.T. (2001), "L'immagine nei manuali didattici di italiano L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 342-351.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coseriu E. (1973), *Lezioni di linguistica generale*, Boringhieri, Torino.
- Cunningsworth A. (1995), *Choosing Your Coursebook*, Heinemann, Oxford.

- Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Diadori P. (2011), “L’autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale”, in Diadori P., Gennai C., Semplici S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l’italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 22-55.
- Docenti del progetto PRILS (2017), *Lingua-Cultura italiana per stranieri*. Unità di lavoro realizzate dai docenti del Progetto PRILS, RomaTrE-Press, Roma:  
<http://romatrepres.uniroma3.it/ojs/index.php/italiano>.
- Doughty C.J. (2003), *Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement*, in Doughty C.J., Long M.H. (a cura di), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Oxford, pp. 256-310.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Freddi G. (1968), *La civiltà nella didattica delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.
- Freddi G. (1987), *L’insegnamento della lingua-cultura italiana all’estero*, Le Monnier, Firenze.
- Garinger D. (2002), *Textbook selection for the ESL classroom*, Center for Applied Linguistics Digest:  
[http://mcael.org/uploads/File/provider\\_library/Textbook\\_Eval\\_CAL.pdf](http://mcael.org/uploads/File/provider_library/Textbook_Eval_CAL.pdf).
- Gass S.M. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*, Erlbaum, Mahwah.
- Gass S.M., Selinker L. (2008), *Second language acquisition. An introductory course*, Routledge Taylor & Francis Group, London-New York.
- Gilmore A. (2007), “Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning”, in *Language Teaching*, 40 (2), pp. 97-118.
- Guastalla C., Naddeo C.M. (2010), *Domani 1 - Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.
- Guo N. (2015), “Researching both Macro-level and Micro-level Issues of English Language Teaching (ELT) Textbooks and Materials”, in *Working Paper Series*, Vol. 4, Issue 2: <http://weblib.cpce-polyu.edu.hk/apps/wps/w20150204.pdf>.
- Incalcaterra McLoughlin L., Ruggiero A., Schiavo G. (2016), *Affare fatto! 1. Corso d’italiano aziendale*. Livello elementare A1-A2, Edilingua, Roma.
- Krashen S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, New York.
- Kuitche Talé G. (2012), “Saper contestualizzare materiali generici per l’insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d’italiano come lingua straniera”, in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 209-225:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819>.
- Lavinio C. (1986), “Tipologia dei testi parlati e scritti”, in *Linguaggi*, n. 3 (1-2), pp. 14-22.
- Lavinio C. (1995), “Testi scritti e testi orali: differenze, interazioni, intersezioni”, in Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (a cura di), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 1-23.
- Littlejohn A. (2011), “The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan Horse”, in Tomlinson B. (ed), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 179-211.
- Lo Duca M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Long M. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*, Wiley Blackwell, Malden.
- Maggini M., Yang L. (2006), *Marco Polo. Corso di italiano per studenti cinesi. Con CD Audio*. Guerra, Perugia.

- Marin T., Magnelli S. (2009), *Nuovo progetto italiano 1 - Corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello elementare A1-A2 quadro europeo di riferimento)*, Edilingua, Roma.
- Mazzara B.M. (1997), *Stereotipi e pregiudizi*, il Mulino, Bologna.
- McGrath I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Nencioni G. (1976), “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in *Strumenti critici*, 10, pp. 1-6.
- Nuzzo E., Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Ong W.J. (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna [trad. it. 1986, a cura di Alessandra Calanchi].
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Peruzzi P. (2001), “L'uso didattico dell'immagine”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 394-405.
- Porcelli G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Prabhu N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rizzardi M.C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera (con DVD)*, LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Robinson P. (2013), “Syllabus Design”, in Chapelle C.A. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell, Chicester (UK), pp. 5495-5498.
- 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. Sei argomenti per un curriculum*, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, Roma, pp. 105-127.
- Santipolo M. (2014), “L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi”, in *Cultura e comunicazione*, V, n. 5, pp. 15-22.
- Semplici S. (2001), “Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 322-341.
- Sharwood Smith M. (1993), “Input Enhancement in Instructed SLA”, in *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15, 2, pp. 165-179.
- Tabaku Sörman E. (2014), “*Che italiano fa*” oggi nei manuali di italiano lingua straniera? *Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*, Department of Romance Studies and Classics, Stockholm University, Stockholm.
- Taylor D. (1994), “Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?”, in *TESL-EJ*, 1 (2), pp. 1-11.
- Tomlinson B. (2003), *Materials evaluation. Developing materials for language teaching*, Continuum, London, pp. 15-36.
- Troncarelli D. (2016), “La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2”, in *Italiano a Stranieri*, 20, pp. 8-9.
- Widdowson H.G. (1998), “Context, community, and authentic language”, in *TESOL Quarterly*, 32 (4), pp. 705-716.
- Wilkins D.A. (1976), *Notional syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

## APPENDICE

### SCHEMA DI ANALISI DEI MANUALI DIDATTICI L2

Cognome e nome di chi compila la scheda

---

**1) Lingua obiettivo del manuale analizzato**

*Contrassegna solo una voce*

- inglese
- francese
- tedesco
- spagnolo
- russo
- cinese
- arabo
- portoghese
- italiano
- Altro: \_\_\_\_\_

**2) Titolo**

---

---

**3) Autore/i**

---

---

**4) Editore**

---

**5) Anno di pubblicazione**

---

**6) Edizione n.**

---

**7) Livello**

---

**8) Destinatari (età)**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Bambini
- Adolescenti
- Adulti
- Anziani
- Non specificato né identificabile

**9) Destinatari (occupazione)**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Studenti di scuola
- Studenti universitari
- Lavoratori (generici)
- Lavoratori (professioni specifiche)
- Non specificato né identificabile
- Altro: \_\_\_\_\_

**10) Destinatari (L1)**

*Seleziona tutte le voci applicabili*

- Italofofi
- Ispanofoni
- Sinofoni
- Anglofoni
- Francofoni
- Non specificato né identificabile
- Altro:

**11) Contesto di apprendimento**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Comunità in cui si parla la lingua oggetto di insegnamento
- Comunità in cui si parla una lingua diversa dalla lingua di insegnamento
- Non specificato né identificabile

**12) Il profilo dei destinatari è ulteriormente specificato?**

Per es. studente Erasmus, Marco Polo, immigrato, ecc.

---

---

---

---

**13) Da dove hai ricavato le informazioni sul profilo dei destinatari?**

---

---

---

---

**14) Struttura del manuale**

**Come è strutturato il manuale in analisi? È un testo unico o è corredato anche di altri materiali (CD, DVD, quaderno degli esercizi, rimandi a supporti on line ecc.)?**

---

---

---

---

15) Il manuale fa parte di un corso articolato su più livelli? Quali?

---

---

---

---

#### ORGANIZZAZIONE DEL VOLUME

16) Il volume è suddiviso in

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Unità
- Sezioni
- Moduli
- Parti
- Lezioni
- Altro: \_\_\_\_\_

17) Al di fuori della ripartizione principale, nel volume sono presenti sezioni aggiuntive?

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Appendici
- Glossari
- Allegati
- Soluzioni degli esercizi
- Approfondimenti
- Test
- Sintesi grammaticali
- Documenti sulla cultura
- Altro: \_\_\_\_\_

18) Indice

**Quali contenuti vengono esplicitati? (funzioni, grammatica, lessico ecc.)**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Grammatica
- Lessico
- Funzioni
- Situazioni
- Tipologia testuale
- Cultura
- Fonetica e fonologia
- Strategie di apprendimento
- Abilità
- Altro: \_\_\_\_\_

**ORGANIZZAZIONE DELLE SINGOLE PARTI DEL VOLUME (CFR. DOMANDA 16)**

Per le domande 19-26 fa' riferimento alla terza unità del volume (o a un'altra unità centrale o comunque prototipica)

**19) Quale unità campione hai selezionato? Da quante pagine è composta?**

\_\_\_\_\_

**20) L'unità campione comprende una o più sezioni per l'attivazione di contenuti o lessico?**

*Contrassegna solo una voce.*

- Una all'inizio dell'unità
- Più di una
- Nessuna
- Altro: \_\_\_\_\_

**21) Quali sono le tecniche utilizzate per l'eventuale fase di attivazione di contenuti o lessico all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Abbinamento
- Brainstorming
- Domande aperte
- Domande chiuse
- Scelta multipla
- Vero/falso
- COMPRENSIONE ORALE
- COMPRENSIONE SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: \_\_\_\_\_

**22) I contenuti dell'unità campione sono organizzati secondo la sequenza Presentazione - Pratica - Produzione (PPP)? Se la sequenza è presente, quante volte ricorre nell'unità? È sempre completa? Se non è presente, o nelle parti dell'unità in cui non è presente, secondo quale/i criterio/i vengono ordinate le attività? Riporta le tue osservazioni supportandole con esempi.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**23) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Presentazione all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**  
*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Domande aperte
- Domande chiuse
- Ricerca di informazioni specifiche
- Riempimento di spazi vuoti
- Scelta multipla
- Vero/falso
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: \_\_\_\_\_

**24) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Pratica all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**  
*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Abbinamento
- Caccia all'errore
- Cloze
- Completamento
- Dialogo aperto
- Esclusione
- Griglia
- Inclusione
- Manipolazione
- Pattern drills
- Riempimento di spazi vuoti
- Riordino di testi
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: \_\_\_\_\_

**25) Se la sequenza PPP è presente, quali sono le tecniche utilizzate per la fase di Produzione all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**  
*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Discussione
- Composizione scritta



- Domande aperte
- Drammatizzazione
- Monologo
- Riassunto
- Roleplay
- Traduzione
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: \_\_\_\_\_

**26) Se la sequenza PPP non è presente, quali sono in generale le tecniche utilizzate all'interno dell'unità campione? E quali sono le abilità coinvolte?**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Discussione
- Composizione scritta
- Domande aperte
- Drammatizzazione
- Monologo
- Riassunto
- Roleplay
- Traduzione
- COMPrensione ORALE
- COMPrensione SCRITTA
- PRODUZIONE ORALE
- PRODUZIONE SCRITTA
- INTERAZIONE
- Altro: \_\_\_\_\_

**27) Com'è presentata la grammatica?**

Per questa domanda e per le successive fa' riferimento all'intero volume.

*Contrassegna solo una voce.*

- In modo implicito
- In modo esplicito

**28) Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quale modo è proposta?**

*Contrassegna solo una voce.*

- Induttivo
- Deduttivo

**29) Se la presentazione della grammatica è esplicita, in quali forme è proposta?**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Esercizi mirati
- Schemi di regole da compilare all'interno di attività
- Schemi di regole compilati
- Riepiloghi a fine unità
- Appendici del volume
- Altro: \_\_\_\_\_

**CARATTERISTICHE DELL'INPUT**

Per input si intende l'insieme dei campioni di lingua contenuti nel manuale: dialoghi o altri testi orali, testi scritti, estratti di articoli, frasi di esercizi, consegne delle attività.

**30) In quale misura è rappresentata la variazione sociolinguistica? Verificalo attribuendo un valore su una scala da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) alla presenza di:**

*Contrassegna solo un quadratino per riga.*

	1	2	3	4	5
accenti, parole ed espressioni regionali o dialettali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accenti, parole ed espressioni attribuibili a situazioni e registri diversi (per es. formale / informale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
parole ed espressioni attribuibili a generi testuali diversi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accenti, parole ed espressioni attribuibili a specifici gruppi sociali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**31) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche riportando qualche esempio**

---

---

---

---

---

---

---

---

**32) Valuta la verosimiglianza dell'input su una scala da 1 a 5 (1 = nulla; 5 = elevata) facendo riferimento a:**

*Contrassegna solo un quadratino per riga.*

	1	2	3	4	5
frasi e testi all'interno di esercizi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
testi per la comprensione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
testi per la comprensione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche riportando qualche esempio**

---

---

---

---

---

---

**34) Osserva le consegne proposte nell'unità in analisi e indica se sono formulate...**

*Contrassegna solo una voce.*

- ... nella lingua target del volume (L2)
- ... nella L1 dei destinatari del volume
- ... in entrambe le lingue

**35) Valuta su una scala da 1 a 5 la chiarezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- 1    2    3    4    5
- 

**36) Valuta su una scala da 1 a 5 l'appropriatezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- 1    2    3    4    5
- 

**37) Valuta su una scala da 1 a 5 la completezza delle consegne (1 = nulla; 5 = ottima):**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- 1    2    3    4    5
-

38) Giustifica con esempi le risposte precedenti, riportando sia consegne poco chiare, inappropriate e incomplete sia istruzioni ben formulate (se presenti).

---



---



---



---



---



---



---

### ASPETTO GRAFICO

Per questa sezione della scheda fa' riferimento all'intero volume

39) Valuta su una scala da 1 a 5 (1 = minima; 5 = elevata) le seguenti proprietà:

*Contrassegna solo un quadratino per riga.*

	1	2	3	4	5
gradevolezza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
adeguatezza al profilo dei destinatari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio

---



---



---



---

41) Valuta se, in linea di massima, le illustrazioni proposte nel volume sono funzionali allo svolgimento delle attività, di supporto o esclusivamente decorative.

*Contrassegna solo un quadratino per riga.*

	Funzionale	Di supporto	Decorative	Non sono presenti
Fotografie in bianco e nero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotografie a colori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegni in bianco e nero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disegni a colori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Testi (post-it, estratti di giornali, lettere, mail, cartoline ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simboli e icone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**42) Valuta la densità dei contenuti distribuiti in una pagina (alta = parecchie attività, immagini, testi; bassa = immagini, attività e testi radi).**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- Alta
- Media
- Bassa

### RIFERIMENTI TEORICI E CULTURALI

Per questa sezione della scheda fa' riferimento all'intero volume

**43) Nel volume si fa riferimento all'approccio glottodidattico che ispira il manuale (metodo, orientamento o principi)?**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- Sì
- No

**44) Se sì, quale o quali?**

---

**45) Sono presenti attività, sezioni o documenti esplicitamente mirati alla conoscenza di aspetti culturali?**

*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- Sì, in forma di letture
- Sì, in forma di letture con attività didattiche collegate
- Sì, in forma di ascolti o video
- Sì, in forma di ascolti o video con attività didattiche collegate
- Altro: \_\_\_\_\_

**46) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio**

---



---



---



---



---



---



---

**47) Qual è l'atteggiamento nei confronti di stereotipi e pregiudizi?**

*Contrassegna solo un quadratino.*

- Sono tendenzialmente favoriti
- Viene provocata l'esplicitazione
- Si favorisce la rimozione
- Non sono affatto trattati

**48) Giustifica la risposta precedente, eventualmente anche con qualche esempio**

---

---

---

---

**49) Osservazioni sulla scheda**

---

---

---

---

**50) Nel complesso, come giudichi il manuale che hai analizzato? Lo adotteresti? Perché?**

---

---

---

---

---

---

# PRIME RIFLESSIONI SULL'EFFICACIA DELL'APPROCCIO CONVERSAZIONALE APPLICATO ALL'INSEGNAMENTO DELLA COMPETENZA INTERAZIONALE FRA APPRENDENTI DI ITALIANO LS

Roberta Ferroni<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Secondo Walsh (2016: 62) per «sopravvivere» alla maggior parte degli incontri comunicativi a cui siamo quotidianamente esposti è essenziale saper dominare una serie di strategie che consentono di gestire e co-costruire i significati assieme agli altri interlocutori, attraverso una modalità confluyente (McCarthy, 2005). Questa abilità, nota come competenza interazionale o discorsiva (Kramsch, 1986; Young, 2011; Pekarek Doehler e Pochon-Berger, 2015), ci rivela il grado di partecipazione all'interazione in corso tramite: segnali di attenzione, richieste di chiarimento, capacità nel prendere la parola e gestire i passaggi di turno, interruzioni e attività di auto ed eteroriparazione, e ancora prolungamenti del suono, pause lessicalizzate e non e segnali discorsivi, usati sia dalla parte del parlante che dell'interlocutore. Sebbene per molto tempo nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere vi sia stata una certa propensione ad anteporre la fluenza alla confluenta, tendenza questa che è tangibile nei materiali didattici quanto nei testing, dove si predilige la capacità di produrre enunciati grammaticalmente corretti (Zorzi, 1996; Walsh, 2016), la situazione si sta lentamente modificando a favore di una pedagogia più sensibile alla confluenta.

Per quanto riguarda il contesto italiano, come già anticipato in altre sedi<sup>2</sup>, negli ultimi anni, è in atto una vera e propria campagna di sensibilizzazione che vede come protagonisti alcuni fra i più noti autori di manuali di glottodidattica (come Ciliberti, 2012; Chini e Bosisio, 2014) per promuovere in classe una specifica «cultura interazionale» (Chini e Bosisio, 2014: 168), affinché l'apprendente sia in grado di «gestire i suoi interventi alla conversazione secondo specifiche regole di avvicendamento dei turni» (*ibidem*), propri della cultura e della lingua oggetto di studio. Queste riflessioni hanno incoraggiato la nascita di specifiche proposte didattiche, è il caso, ad esempio, della piattaforma LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)<sup>3</sup>, finalizzata all'autoapprendimento delle competenze pragmatico-culturali in italiano da parte di parlanti non nativi.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Vd. il contributo *Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?* (Ferroni, in stampa).

<sup>3</sup> Per maggiori approfondimenti sulla piattaforma LIRA vd. Del Bono e Nuzzo (2015).

Se dunque la nuova sfida che noi insegnanti di lingua siamo chiamati ad affrontare è quella di «coscientizzare» (Zorzi, 1996) gli apprendenti affinché possano effettivamente diventare dei «buoni conversationalisti» in LS (Ciliberti, 2012: 76), sarà nostra preoccupazione creare delle occasioni per sviluppare, in classe, una competenza procedurale, tramite delle strategie didattiche *ad hoc* efficaci e di facile applicabilità.

Con l'intuito di aiutare i discenti ad acquisire consapevolezza relativamente alle proprie competenze discorsive di italiano lingua straniera (d'ora in poi LS) è stato proposto un percorso didattico che utilizza l'Analisi della Conversazione (d'ora in poi AC) come strumento per prendere dimestichezza su alcuni degli aspetti essenziali del parlato conversazionale<sup>4</sup>.

Questo studio qualitativo, che si iscrive all'interno di un paradigma conversazionale (Sacks *et al.* 1974; Bazzanella, 1994; Orletti, 2000), esplora come apprendenti d'italiano LS, di livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER, 2002), nel corso di attività di osservazione e di produzione guidata, prendono consapevolezza dei meccanismi interazionali che regolano uno scambio interattivo, tratto da un input autentico; analizza come percepiscono le loro *performances* orali, durante attività di autovalutazione, realizzate sulla base di criteri conversazionali.

La ricerca è stata svolta fra apprendenti d'italiano la cui lingua materna è il portoghese-brasiliano e iscritti al corso di Comprensione e Produzione Orale, tenuto presso l'Università di San Paolo del Brasile. Le proposte didattiche utilizzate durante il corso provengono dal materiale *Ma dai! proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*<sup>5</sup>. Ispirandosi al cosiddetto approccio conversazionale (Moreno Jaén e Pérez Basanta 2009; Shean e Xia, 2010), *Ma dai!* usa stralci di interazioni spontanee per sensibilizzare gli apprendenti sulle norme discorsive che regolano la lingua oggetto di studio.

Il presente articolo è strutturato nel seguente modo: nella sezione 2 si descrivono gli ambiti d'applicazione dell'AC all'insegnamento delle LS, nella sezione 3 si presenta il materiale didattico *Ma dai!* e l'Unità di Lavoro utilizzata per la sperimentazione oggetto di questo studio, nelle sezioni 4 e 5 si introduce il contesto in cui è stata svolta la ricerca e la metodologia seguita, nella sezione 6 si propone un'analisi dei dati raccolti in classe nel corso dello svolgimento delle attività, nell'ultima si passa alla discussione dei dati e alle conclusioni (sezione 7).

## 2. APPLICABILITÀ ED EFFICACIA DELL'ANALISI DELLA CONVERSAZIONE ALLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE E SECONDE

La nascita dell'AC risale agli anni Settanta quando il noto gruppo di sociolinguisti composto da Sacks, Schegloff e Jefferson inizia ad interessarsi ad un *corpus* di telefonate registrate dal *Center for the Scientific Study of Suicide* di Los Angeles. Partendo dall'analisi sistematica di dati autentici, composti da trascrizioni di conversazioni audio e video-registrate, l'AC osserva che «il parlato quotidiano avviene in forma 'ordinata'», che, cioè, «si parla uno alla volta, con relativamente poche pause e sovrapposizioni» (Gavioli, 1999: 43). Questo, come è stato descritto nel classico lavoro di Sacks, Schegloff e

<sup>4</sup> Questo studio è stato finanziato dall'ente brasiliano FAPESP (2016/08917-9).

<sup>5</sup> <https://blogmadai.wordpress.com/>.



Jefferson (1974), è reso possibile grazie a dei meccanismi che sono composti da «un set ordinato e ricorsivo di opzioni» (Fele, 1999: 31) e che nel corso dell'interazione i partecipanti adottano per regolare il passaggio del turno<sup>6</sup>. L'AC si è dimostrata nel corso degli anni un apparato teorico molto versatile e in grado di fornire utili risposte quando applicata allo studio di altri contesti situazionali come, ad esempio, gli incontri terapeutici (Auer e Hörmeier, 2016), le interazioni con finalità didattiche (Veronesi, 2016), le comunità linguistiche bilingui (Ferroni, 2017) e la mediazione linguistica (Baraldi, 2016).

In tempi recenti ha rivelato la propria efficacia anche nell'ambito della pedagogia e didattica delle lingue straniere. Uno dei valori aggiunti di questo approccio sta nel fatto che «fornisce una serie di indicazioni (che altri approcci descrittivi trascurano) su che cosa osservare in una trascrizione di un testo parlato, in particolare analizza “quello che si fa” in una conversazione, prestando attenzione ai “dettagli”, sia al “quando”, cioè alla posizione degli enunciati nella sequenza del discorso e alla posizione della sequenza all'interno dell'incontro» (Zorzi, 1996: 3).

La metodologia messa a punto dall'AC ha consentito di condurre attente indagini sulla qualità dell'input orale presente in manuali didattici di inglese LS e L2. Dalle analisi risulta che la maggior parte dell'input orale è ignaro dei meccanismi che regolano la conversazione ordinaria come: cambi di topic, sovrapposizioni, false partenze e interruzioni (Bernsten, 2002; Wong, 2002). Questi tratti, distintivi del parlato, sono a loro volta ritenuti fondamentali per acquisire consapevolezza e quindi sviluppare la competenza discorsiva in LS (Gillani e Pernas, 2013, 2014).

A partire da queste considerazioni si sono diffusi, specie nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese, materiali specifici per sensibilizzare alle pratiche discorsive locali che regolano la LS, attraverso l'applicazione dell'AC (si vedano, ad esempio, Huth e Taleghani-Nikazm, 2006; Moreno Jaén e Pérez Basanta 2009; Sheane Xia, 2010).

Dopo anni e anni di approcci pedagogici che hanno enfatizzato le funzioni e gli strumenti linguistici per realizzare le diverse intenzioni comunicative, trascurando così l'insieme di strategie usate dai parlanti per co-costruire in maniera congiunta un'interazione, anche nel panorama della didattica dell'italiano LS si sta finalmente affermando la progettazione di materiali didattici più sensibili a questa pedagogia<sup>7</sup>.

Un altro settore che, secondo Cacchione (2014), è altrettanto promettente, ma ancora poco esplorato, è quello relativo alla valutazione delle competenze linguistiche e comunicative di *performances* orali di apprendenti di LS. Questo è quanto emerge dall'inedito studio della ricercatrice applicato ad un campione di studenti del Master di Formazione in Professori dell'Università Complutense di Madrid e insegnanti d'italiano L2. La ricerca lascia intravedere che l'AC, grazie alla sua accessibilità e semplicità di utilizzo, può essere impiegata anche in sede di verifica per analizzare stralci di conversazioni<sup>8</sup> e riflettere sulla gestione generale della comunicazione, oltre che su errori di natura strettamente linguistica commessi dagli apprendenti. Inoltre, rispetto a

<sup>6</sup> Per maggiori approfondimenti sui presupposti teorici dell'AC si rinvia a Galatolo e Pallotti (1999) e Fele (2009).

<sup>7</sup> Vd. il materiale descritto nel paragrafo 3.

<sup>8</sup> Nello specifico agli insegnanti è stato chiesto di valutare delle conversazioni tratte dal *corpus* A.Ma.Dis. composto da interazioni prodotte da apprendenti d'italiano LS di livello elementare, intermedio e avanzato.

modalità più tradizionali di testing, l'AC offre il vantaggio di «vedere con i propri occhi come un determinato elemento linguistico viene prodotto, se è il frutto di produzione spontanea o suggerita, se e in che modo agiscono i meccanismi di auto ed etero correzione, se la produzione di un elemento in forma corretta è episodico o sistematico, se si tratta di una forma analizzata o no» (Cacchione, 2014: 489).

Sulla scia di questo studio, si aprono quindi nuovi scenari di ricerca che richiedono ulteriori approfondimenti, allo scopo di creare e perfezionare strumenti che possano essere utilizzati, in contesti di apprendimento guidato, e dotare gli apprendenti di competenze specifiche per gestire in modo collaborativo la conversazione in italiano LS.

### 3. SVILUPPARE LA COMPETENZA INTERAZIONALE ATTRAVERSO L'APPROCCIO CONVERSAZIONALE: IL MATERIALE DIDATTICO *MA DAI!*

Da queste riflessioni nasce il blog *Ma dai!: proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*. Composto da 9 Unità di Lavoro (d'ora in poi UDL)<sup>9</sup>, pensate appositamente per studenti che possiedono un livello linguistico intermedio-avanzato, compreso fra il livello B1 e il C2 del QCER (2002), il blog propone attività finalizzate ad acquisire consapevolezza e mettere alla prova le regole che gestiscono la co-costruzione conversazionale in italiano LS.

Il materiale si presenta sottoforma di UDL da svolgere secondo una modalità che predilige il lavoro a coppie o a piccoli gruppi. Ogni UDL riproduce una microscena, tratta da conversazioni autentiche, videoregistrate fra parlanti italiani in differenti situazioni comunicative, come, ad esempio, riunioni di lavoro, incontri familiari, sessioni di tutoring fra docenti e studenti universitari.

Grazie all'analisi di stralci di conversazioni spontanee il materiale incoraggia «ad osservare la trama del discorso [...], attraverso un'accurata analisi di strategie interazionali specifiche, come la gestione della presa di turno e del topic; l'organizzazione dei turni; le riparazioni; le ripetizioni dialogiche, le interruzioni auto ed etero iniziate; le partenze simultanee; le sovrapposizioni; le esitazioni; i prolungamenti del suono; le pause lessicalizzate e non e i segnali discorsivi» (Ferroni, in stampa).

Affinché gli studenti possano portare a termine le UDL è indispensabile che siano in possesso di una serie di nozioni sui meccanismi che regolano la conversazione. Per questa ragione il blog si compone di tre moduli propedeutici che forniscono le competenze necessarie allo svolgimento delle unità successive.

Ogni UDL è organizzata in tre fasi: fase di introduzione, fase di svolgimento, fase di conclusione.

La fase di introduzione serve per attivare le conoscenze pregresse, motivare gli studenti e contestualizzare la microscena. Durante la fase di svolgimento vengono proposte delle attività di *noticing* che consentiranno di notare gli elementi macro che compongono l'interazione. In particolare, in base alle caratteristiche conversazionali contenute nel dialogo oggetto di studio, gli studenti dovranno essere in grado di osservare la modalità di gestione dei turni adottata dai parlanti, la presenza di coppie adiacenti, cambi di topic, sequenze incassate, strategie di convergenza (realizzate, ad

<sup>9</sup> Per UDL intendiamo «un micropercorso guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile» (Diadori *et al.*, 2015: 305).

esempio, tramite l'uso di *back channels*, richieste di aiuto, costruzioni verticali) o di divergenza (come l'uso di ripetute interruzioni competitive). Successivamente si passa ad analizzare più da vicino gli elementi micro e le loro funzioni: espressioni idiosincratiche, segnali discorsivi interazionali e metatestuali (d'ora in poi SD), meccanismi di modulazione, ripetizioni, prolungamenti vocalici ed eventuali pause.

Nella fase di conclusione gli studenti, a coppie, dovranno costruire un dialogo e poi reinterpretarlo, cercando di reimpiegare una parte dei fenomeni conversazionali più significativi e analizzati precedentemente, a partire da una situazione prossima al loro vissuto.

L'UDL termina con un'attività di autovalutazione che consiste nel trascrivere le simulazioni e nell'autovalutarle sulla base di criteri conversazionali.

L'oggetto di studio del seguente articolo corrisponde allo svolgimento dell'UDL 5<sup>10</sup>.

L'obiettivo del modulo è sviluppare delle strategie discorsive che consentano di partecipare attivamente ad una conversazione tratta da un dominio professionale per:

- a) fare richieste in modo gentile (ricorrendo al *noi* inclusivo);
- b) dimostrare la propria partecipazione all'interazione in corso con SD di attenzione (*ok, sì, infatti, mhm mhm*), ripetizioni e segnali di accordo (*perfetto, perfetto benissimo*);
- c) essere in grado di prendere la parola e gestire i passaggi di turno attraverso il SD *allora*;
- d) formulare delle spiegazioni che prevedano l'impiego dei segnali metatestuali *quindi, senno* (per esprimere una conseguenza), *però* (con funzione avversativa) e dell'esemplificatore *praticamente*;
- e) accertarsi che l'interlocutore abbia compreso la consegna: *capito?, no?*;
- f) saper formulare domande per fare richieste di chiarimento.

In un primo momento gli studenti osservano un'immagine che ritrae le protagoniste della microscena e poi fanno delle ipotesi sull'identità delle parlanti, sul luogo e sul motivo dell'interazione (attività 1).

**ATTIVITÀ 1** - Osserva la seguente immagine e prova a immaginare: chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno. Poi scrivi le tue ipotesi nello spazio sotto...



<sup>10</sup> <https://blogmadai.wordpress.com/2017/06/21/fase-di-introduzione-5/>.

Segue la visione della sequenza che riproduce uno scambio interattivo tratto da un dominio comunicativo professionale fra Lucia, direttrice amministrativa e contabile di un festival di teatro, mentre spiega alle stagiste Veronica ed Irene come organizzare l'ospitalità con l'ausilio di un apposito programma. Dopo aver raggiunto un buon livello di comprensione, viene consegnata la trascrizione<sup>11</sup> e si analizzano le modalità usate per gestire l'interazione (attività 2).

**ATTIVITÀ 2** - *Formate dei gruppi, dividetevi i compiti e dopo aver guardato di nuovo la sequenza, con l'aiuto della trascrizione:*

- identificate il maggior numero di coppie adiacenti sequenziali, da chi sono iniziate? Perché? Quali tipi di richieste sono contenute nella prima e nella seconda parte delle coppie (ad esempio, domanda/risposta, saluto/saluto);  
\_\_\_\_\_
- identificate gli elementi linguistici che compongono le seconde parti delle coppie adiacenti corrispondenti a richieste, trascrivetele e poi dite a cosa servono;  
\_\_\_\_\_
- dal turno 19 al turno 30 l'andamento della conversazione cessa di essere binario. Perché? Cosa accade? Commenta l'esempio.  
\_\_\_\_\_

Mentre un'analisi approfondita degli elementi micro, svolta grazie ad un attento esame del contesto, permetterà di osservare l'impiego dei SD interazionali *ok, sì, infatti, mbm mbm perfetto, perfetto benissimo, allora*, dei segnali metatestuali *però, quindi, praticamente, senno*, e dei segnali relativi all'accordo *capito?, no?* (attività 3).

**ATTIVITÀ 3**

- I turni di Lucia sono puntellati dal SD interazionale *allora*. Con l'aiuto della trascrizione rintraccialo, verificate la posizione che occupa all'interno dell'enunciato e stabilite la sua funzione.  
\_\_\_\_\_
- Sempre nei turni di Lucia è abbastanza ricorrente il SD *quindi*. Identificalo e stabilisci a cosa serve  
\_\_\_\_\_
- Nei turni 5, 7 e 32 Lucia spiega in che cosa consiste il compito che Veronica e Irene dovranno svolgere. Sapresti dire quali sono i SD che vengono utilizzati, a quale categoria appartengono e la loro funzione?  
\_\_\_\_\_

<sup>11</sup> Cfr. allegato 1.

- Quali strategie linguistiche usa Lucia per accertarsi che Irene e Veronica abbiano effettivamente capito la sua spiegazione? E quelle usate da Irene e Veronica? Rintracciale nella trascrizione e stabilisci la categoria a cui appartengono basandoti sulla tassonomia di Bazzanella.  
\_\_\_\_\_
- Procedete alla messa in comune con il resto della classe e confrontate le vostre risposte con quelle degli altri.  
\_\_\_\_\_

Dopo aver ricapitolato le strategie discorsive prototipiche del dialogo, si giunge alla fase conclusiva, finalizzata alla produzione di un dialogo, dove gli studenti reimpiegano parte delle strategie conversazionali osservate (attività 4).

#### ATTIVITÀ 4

Adesso tocca a voi! Sulla base del dialogo analizzato, scrivete – a gruppi di tre studenti – un dialogo che simuli uno scambio in cui il vostro superiore vi spiega delle attività da svolgere e voi intervenite per concordare e chiedere chiarimenti. Perché lo scambio vada a buon fine è importante che il datore usi il SD *allora*, come meccanismo di presa di turno, il SD *quindi* con funzione consecutiva e il SD *però* con valore avversativo. Mentre nelle risposte degli stagisti, oltre ai SD interattivi usati per concordare (*ok, infatti, perfetto, e ripetizioni*), dovrà esserci almeno una richiesta di chiarimento. Poi registrate l'interazione, trascrivetela e confrontatela con la scena originale ... cambia qualcosa? Cosa? Vediamo ...

Infine, coadiuvati dalla trascrizione delle loro produzioni, precedentemente registrate, gli studenti intervengono per identificare e riflettere su eventuali errori conversazionali, commessi nel corso dello scambio.

#### 4. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

La ricerca è stata svolta fra apprendenti d'italiano di lingua materna portoghese-brasiliano iscritti al corso di Comprensione e Produzione Orale. Si tratta di una delle offerte formative proposte dal corso di Laurea di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile e destinato a studenti che abbiano frequentato un numero minimo di crediti formativi<sup>12</sup>. Il corso, articolato in quindici incontri presenziali della durata approssimativa di un'ora e quaranta minuti, si è tenuto nell'arco del secondo semestre del 2017. Il gruppo era composto da 13 studenti. Come anticipato nel paragrafo precedente il materiale utilizzato in classe proviene dal blog *Ma dai!*. Il corso è stato tenuto da una docente di

<sup>12</sup> Per lo meno le discipline ritenute obbligatorie dal piano di studi. Tuttavia è aperto anche a studenti di altri indirizzi e in possesso di un livello di competenza compreso fra il B1 e B2 del QCER.

madrelingua italiana e in servizio presso il Dipartimento di Lettere Moderne dell'Università di San Paolo<sup>13</sup>.

Le prime tre lezioni sono servite per dotare gli studenti di una serie di competenze sugli elementi costitutivi macro e micro che tessono la trama della conversazione. In particolare sono stati introdotti e commentati alcuni meccanismi di base della conversazione, come:

- *turn constructional unit, first possible completion* e le diverse modalità per il passaggio del turno (Sacks *et al.*, 1974);
- il concetto di coppie adiacenti e di rilevanza condizionale (Schegloff, 1972);
- le sequenze inserto (Schegloff, 1972);
- azioni preferite e dispreferite (Levinson, 1983);
- la riparazione (Schegloff *et al.*, 1977);
- il concetto di faccia (Brown e Levinson, 1987).

In questa fase gli studenti hanno potuto familiarizzare anche con le norme di trascrizione elaborate da Sacks *et al.* (1974). Sono stati introdotti i SD e le loro principali funzioni, sulla base della tassonomia elaborata da Bazzanella (1994, 1995, 2001), i modulatori, le riformulazioni e le ripetizioni. Al termine di ogni lezione teorica sono state assegnate delle letture per rinforzare e prendere dimestichezza con i concetti esposti in classe.

Le competenze acquisite nel corso dei moduli propedeutici sono poi state applicate all'analisi di un campione di conversazioni reali. Nell'arco del semestre sono state svolte 4 UDL. Ogni UDL ha richiesto la durata di per lo meno 3 incontri. Ai fini di questo studio analizzeremo i dati raccolti durante lo svolgimento dell'UDL 5<sup>14</sup>.

Per quanto riguarda il profilo degli studenti, esso era abbastanza omogeneo per età, studi, esperienze pregresse e conoscenze linguistiche<sup>15</sup>.

Gli iscritti hanno un'età compresa fra i 22 e i 25 anni e non sono mai stati in Italia, eccetto Guadalupe che ha 50 anni e ha trascorso un periodo in Italia, corrispondente ad un mese, per motivi di turismo. Bruna, Thania, Carla, Stefany, Antonio, Ana, Vera, Marcos e Manuela<sup>16</sup> studiano italiano da 3 anni solo ed esclusivamente all'università. Elisabetta, Boni e Guadalupe, hanno frequentato corsi di lingua esterni all'università per 2 anni. Trattandosi di studenti del corso di laurea in Lettere molti di loro erano già in possesso di una serie di competenze relative all'AC, questo ha facilitato lo svolgimento del corso.

## 5. RACCOLTA DATI E METODOLOGIA

I dati, che sono stati raccolti dalla docente-ricercatrice con l'ausilio di una telecamera, posizionata in fondo all'aula, sono stati registrati in tre momenti distinti: durante gli

<sup>13</sup> La docente responsabile del corso vive a San Paolo da circa 10 anni, è originaria della Toscana e ha 42 anni. Si è laureata in Letteratura Moderna e Contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze, poi si è specializzata in Didattica dell'italiano come L2 e come LS all'Università per Stranieri di Perugia e ha svolto il master e il dottorato in *Língua, Literatura e Cultura Italianas* all'Università di San Paolo del Brasile.

<sup>14</sup> È la prima UDL presentata in classe.

<sup>15</sup> Prima di iniziare la ricerca, abbiamo chiesto ad ogni studente di compilare un questionario sociolinguistico.

<sup>16</sup> Per motivi di *privacy* i nomi degli informanti sono stati modificati.

scambi fra pari, avvenuti nelle attività di osservazione e di produzione guidata; nella fase di messa in comune, che aveva come finalità quella di far circolare le informazioni e di promuovere la discussione; nella fase conclusiva dove è stato chiesto ad ognuno di autovalutare la propria performance e di commentare l'esperienza e i progressi fatti.

Il *corpus* è composto da 4 ore e 20 minuti di trascrizione corrispondente a 3 lezioni.

Dato che nel corso dei 3 incontri la composizione del gruppo-classe variava considerevolmente, non è stato possibile accompagnare sempre gli stessi gruppi. Per questa ragione, una parte dei dati che si riferiscono alle attività di osservazione (attività 2 e 3) e di produzione guidata (attività 3), è stata raccolta nel gruppo composto da Elisabetta, Carla, Thania e Vera, mentre le attività di autovalutazione si riferiscono al gruppo di Antonio, Marcos e Guadalupe. In un secondo momento si è provveduto alla trascrizione delle interazioni secondo le norme suggerite da Van Lier (1988)<sup>17</sup>.

Nel paragrafo successivo verranno riprodotte e commentate alcune fra le interazioni più significative, corrispondenti alle attività di osservazione e di produzione guidata descritte nel paragrafo 3.

## 6. ANALISI DEI DATI

Nell'esempio 1, dopo aver svolto fra pari le attività di *noticing* 2 e 3, l'insegnante inizia una discussione plenaria per commentare i SD dei turni 5, 7, 32, presenti nella microscena<sup>18</sup> e la loro funzione in base alla tassonomia di Bazzanella (1994, 1995, 2001).

### *Esempio 1*

1. INSEGNANTE: proviamo insieme? che dite? ce la facciamo? allora quindi le-leggiamo il turno cinque e la domanda era ((leggendo)) oltre ai segnali discorsivi quindi e allora ce ne sono degli altri se si qual è la loro funzione? allora leggiamo il turno cinque Lucia dice ((leggendo)) allora Ire se tu vai allora però facciamo una cosa facciamo insieme così vi spiego una volta per tutte poi Vero fai i contratti tanto ci vuole un attimo ((rivolgendosi alla classe)) che cosa avete osservato qui?
2. CARLA: c'è la parola allora ((guardando il foglio))
3. INSEGNANTE: allora
4. THANIA: però-
5. CARLA: per prendere
6. INSEGNANTE: per prendere il turno si dicevi Thania? ((guardando Thania))
7. THANIA: però

<sup>17</sup> Gli esempi citati sono stati trascritti fedelmente e possono contenere delle imprecisioni rispetto alla lingua d'arrivo. Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, sono state parzialmente modificate le convenzioni proposte da Van Lier (1988):

..., ..., etc.: pausa breve;

≡: due turni di parole in sovrapposizione;

((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;

-: indica un'interruzione brusca;

::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;

?: intonazione ascendente;

!: intonazione discendente;

oh: brano letto.

<sup>18</sup> Vd. la trascrizione in appendice.

8. INSEGNANTE: però vero facciamo una cosa vai su ecc ecc ((leggendo l'esempio)) questo però a che cosa serve?
9. THANIA: per contrapporre una situazione o:: cambiare l'assunto- l'assunto? ((guardando la docente))
10. INSEGNANTE: benissimo per cambiare argomento=
11. THANIA: =argomento sì,
12. INSEGNANTE: quindi crea contrapposizione e per cambiare argomento ((mentre scrive alla lavagna)) c'è qualcun altro che ha risposto diversamente?
13. CARLA: un'altra parola oh::
14. INSEGNANTE: su questo però altre osservazioni?
15. CARLA: no
16. INSEGNANTE: no? ci sono altri segnali qui?...
17. CARLA: facciamo?
18. INSEGNANTE: facciamo? perché... che cosa avete messo Carla?
19. CARLA: è:: per attenuare perché è un rapporto:: di:: colleghi
20. INSEGNANTE: fra colleghi ecco c'è sempre questo noi inclusivo facciamo no?=  
21. CARLA: =sì noi inclusivo
22. INSEGNANTE:: ((mentre scrive alla lavagna)) facciamo diciamo che è un noi inclusivo invece di dire fate andate facciamo sì ((guardando Carla)) serve per attenuare benissimo...e al turno sette invece che cosa succede? leggiamolo un po' ((leggendo)) allora se voi aprite no tu Ire lo aprite tutti ma se c'è qualcosa lì tocca lei sennò vengono due copie in conflitto capito? qui che avete osservato? ((guardando la classe))
23. CARLA: capito
24. INSEGNANTE: capito a che cosa serve capito? ((mentre scrive alla lavagna))
25. THANIA: per confermare l'informazione che le ragazze::
26. INSEGNANTE: abbiano veramente capito io lo uso molto vero? e poi? altre informazioni? altri segnali?
27. VERA: Ire
28. INSEGNANTE: Ire che cos'è questo Ire
29. VERA: per attenuare
30. INSEGNANTE: Ire... sì un fatismo=
31. CARLA: =un rapporto più vicino
32. INSEGNANTE: sì sì molto personale...
33. VERA: professoressa lei dice ((leggendo)) se voi aprite però è un ordine per aprire non è?
34. INSEGNANTE: sì
35. VERA: e che sarebbe questo è una::attenuazione?
36. INSEGNANTE: ...è un imperativo aprite
37. ELISABETTA: ma qui ha un valore attenuato perché questo se voi aprite
38. INSEGNANTE: esatto esatto sì

Nel turno 1 l'insegnante interroga il gruppo classe sui SD notati in corrispondenza del turno 5<sup>19</sup> e chiede di indicare le eventuali funzioni. Tra il turno 2 e il turno 4 Carla e Thania si autoselezionano e, sovrapponendosi, propongono i SD *allora* e *però*. In seguito Carla completa la risposta iniziata nel turno 2 e, dichiarando che il SD *allora* appartiene ai cosiddetti SD interazionali (Bazzanella, 1994, 1995, 2001), precisa che è usato da Lucia per prendere il turno (turno 5). L'insegnante conferma la risposta attraverso una ripetizione (turno 6) e passa la parola a Thania che non aveva terminato il turno 4. Thania propone il SD *però* (turno ). L'insegnante legge l'esempio – che aiuta a

<sup>19</sup> Vd. il dialogo allegato 1.



contestualizzarne l'uso – e chiede a cosa serve (turno 8). Con una risposta sequenziale, che dà prova di aver colto una delle caratteristiche intrinseche dei SD, ovvero la capacità di svolgere multiple funzioni (Borreguero Zuloaga, 2015: 154), Thania puntalizza che *però* espleta contemporaneamente due funzioni distinte: segnala un cambio d'argomento (demarcativo), crea un effetto di contrapposizione rispetto a quanto si sta dicendo (focalizzatore). Non sapendo come dire “argomento” usa il termine in portoghese *assunto* con intonazione interrogativa (turno 9). L'insegnante accoglie la richiesta d'aiuto e suggerisce il corrispettivo in italiano *argomento* (turno 10), ripetuto sequenzialmente da Thania a mo' di conferma (turno 11). Dal turno 13 al turno 17 l'insegnante chiede alle studentesse se vogliono aggiungere altre precisazioni e Carla, in tono interrogativo, suggerisce il verbo *facciamo* (turno 18). Visto che l'attività consiste nell'identificare e nel classificare solo ed esclusivamente i SD l'insegnante, chiede ulteriori chiarimenti (turno 19). Carla all'inizio è titubante, poi, dopo un prolungamento sonoro, spiega che il verbo *facciamo*, è usato da Lucia per attenuare la forza della sua richiesta, dato che si tratta di un rapporto di lavoro (turno 20). L'insegnante, che accoglie la spiegazione fornita da Carla, “categorizza” la strategia linguistica come *noi* inclusivo (turno 21). A questo punto l'insegnante va avanti e passa a raccogliere le osservazioni relative ai SD presenti nel turno 7. Carla, di nuovo, si autoseleziona e propone il SD *capito?* (turno 24). Thania precisa che si tratta di un SD interazionale usato dalla parlante per accertarsi che le stagiste abbiano compreso la consegna (turno 26). L'insegnante conferma il suo accordo e contestualizza l'uso del SD *capito?*, facendo notare che è solita usarlo molto in classe (turno 27). Vera, che fino a ora era rimasta in silenzio, aggiunge che Lucia usa il diminutivo *Ire* per attenuare. L'insegnante etichetta questa strategia come fatismo (dal turno 28 al turno 31). Carla aggiunge che il diminutivo serve per creare complicità fra le parlanti (turno 32). Dal turno 34 al 38 si apre una «sequenza di pedagogia naturale» (Orletti, 2000: 122)<sup>20</sup> in cui Vera fa un'osservazione di carattere pragmatico, che lascia intravedere una certa preoccupazione verso i fenomeni conversazionali. Il suo dubbio riguarda il modo in cui Lucia rivolge una richiesta alle stagiste, dato che usa il verbo *aprire*, preceduto però dalla particella modale *se*. L'insegnante non comprende la richiesta della studentessa e risponde che si tratta di un verbo all'imperativo. La compagna, che invece ha capito benissimo la domanda di Vera, interviene prontamente in veste di esperta e conferma che il *se* serve proprio per mitigare la richiesta (turno 38). L'insegnante conclude la sequenza con un SD di accordo nei confronti di Elisabetta.

In pratica possiamo notare come questo tipo di analisi abbia spinto le apprendenti a prendere consapevolezza (Zorzi, 1996: 6) delle funzioni dei SD *allora*, *però*, *capito* e della polifunzionalità paradigmatica (Bazzanella, 2015) del SD *però*. La metanalisi, che avviene per lo più attraverso il ricorso della LS, è puntellata dagli interventi dell'insegnante che servono a far andare avanti l'attività e per fornire una nomenclatura *ad hoc* delle categorie incontrate (*noi* inclusivo, fatismi) ancora poco familiari al gruppo classe<sup>21</sup>. Questa sensibilità è favorita dalla presenza di un input particolarmente ricco dal punto di vista conversazionale che incoraggia l'osservazione di fenomeni, inizialmente non

<sup>20</sup> Sono attivate in prossimità di difficoltà comunicative che possono essere di carattere lessicale, sintattiche, morfologiche, fino ad arrivare a comprendere aspetti discorsivi e pragmatici della LS. Favoriscono la comprensione reciproca attraverso strategie di negoziazione finalizzate alla co-costruzione dell'interazione (Orletti, 2000).

<sup>21</sup> Si tratta della prima UDL svolta nel corso del semestre.

contemplati dall'attività. È il caso del *noi* inclusivo *facciamo*, del fatismo *Ire* e dell'attenuatore *se*, che agli occhi delle studentesse assumono una certa rilevanza in termini conversazionali. Il coinvolgimento è tale che l'analisi sfugge al controllo dell'insegnante e saranno le studentesse stesse, in veste di esperte, a proporre delle interpretazioni per comprendere le sfumature linguistiche presenti nella microscena.

Una volta terminata la fase d'analisi l'insegnante propone un'attività per ricapitolare le strategie discorsive che ritengono prototipiche del dialogo osservato. Vediamo cosa accade (esempio 2).

### *Esempio 2*

1. INSEGNANTE: allora:::passiamo velocemente verso la fase finale ditemi un po' quali sono così le cose che hanno attirato l'attenzione di questo scambio conversazionale cose che prima non sapevate e che ora invece avete notato che cosa? caratteristiche generali...a partire da questa analisi che abbiamo fatto
2. CARLA: questo praticamente non sapevo:::=
3. INSEGNANTE: =l'esistenza
4. CARLA: l'esistenza e che ha un uso::: diverso in italiano
5. INSEGNANTE: molto ricorrente in italiano è quando per esempio avete delle difficoltà è:::praticamente usatelo c'è gente che lo usa fisso praticamente *tinha um amigo que a gente chamava de praticamente* ((risate))
6. THANIA: posso usare per parafrasare? ((guardando la docente))
7. INSEGNANTE: parafrasare sì sì praticamente volevo dire che:::Dante in questo canto ecc ecc
8. CARLA: quando non lo so che cosa dire parlo praticamente
9. INSEGNANTE: bravase dici praticamente vai sul sicuro... poi? ((risate))
10. ELISABETTA: e anche guadagni tempo:::
11. CARLA: sì è utile utile ((sorridendo))
12. INSEGNANTE: poi?
13. THANIA: per noi che stiamo imparando ah::: credo che queste strategie siano buone per::: prendere il tempo o anche pensare e::: la::: ah:::
14. CARLA: =praticamente ((risate))
15. THANIA: la lingua il linguaggio diventa un po' più ricco
16. INSEGNANTE: sì più ricco di sfumature sì

Nel turno 1 l'insegnante chiede di ricapitolare gli aspetti conversazionali che hanno maggiormente richiamato l'attenzione della classe. Carla si autoseleziona e dichiara che l'analisi le ha permesso di conoscere l'indicatore di riformulazione *praticamente* di cui non sapeva l'esistenza. Aggiunge che svolge varie funzioni nel contesto analizzato (dal turno 1 al turno 4). L'insegnante, a cui preme che le norme discorsive osservate possano avere delle effettive ricadute sul piano fattuale, incoraggia ad usare il SD *praticamente* tutte le volte che si trovano in presenza di una difficoltà. Prima fa un esempio per contestualizzarlo «è quando per esempio avete delle difficoltà è:::praticamente», poi, con una commutazione di codice dall'italiano al portoghese, fa una battuta che provoca le risate della classe e racconta di un compagno, soprannominato “praticamente” (turno 5). In questo modo mette in evidenza che il riformulatore *praticamente* costituisce un tratto idiosincratico del repertorio linguistico di certi parlanti. L'intervento dell'insegnante apre una sequenza in cui le studentesse iniziano ad elencare le funzioni che espleta. Prima

Thania asserisce che *praticamente* può essere usato per parafrasare (turno 6). L'insegnante fa di nuovo un esempio, in cui contestualizza l'uso del SD *praticamente*, in base alla proposta di Thania «praticamente volevo dire che:::Dante in questo canto ecc ecc» (turno 7). Carla aggiunge che può essere usato anche come riempitivo, quando non si sa cosa dire (turno 8). L'insegnante approva e ironizza sul fatto che *praticamente* è una sorta di parola «passe-partout», che va bene in tutte le occasioni (turno 9). Anche Elisabetta interviene e osserva che sul piano conversazionale può essere usata come una strategia per prendere tempo e quindi organizzare il proprio discorso (turno 10). L'insegnante, credendo che la riflessione su *praticamente* sia terminata, chiede se ci sono altri aspetti da commentare (turno 12). Thania aggiunge che si tratta di strategie davvero molto utili per chi sta imparando una nuova lingua e che non dispone ancora di una piena competenza della LS, perché aiutano a prendere tempo e pensare (turno 13). A questo punto vorrebbe aggiungere dell'altro ma inizia ad esitare. Carla allora, per superare l'impasse, le suggerisce il SD *praticamente* (turno 14). Questo intervento provoca le risate delle studentesse. Infine Thania riprende il turno e conclude che con questo tipo di analisi il linguaggio si arricchisce (turno 15).

Dall'esempio si può cogliere come l'attività abbia permesso alle apprendenti, attraverso una modalità congiunta e coinvolgente, di trasformare l'analisi linguistica del SD *praticamente* in un'attività per riflettere sulle loro strategie di apprendimento. In particolare le studentesse prendono consapevolezza che l'indicatore di riformulazione *praticamente* costituisce una risorsa utile per gestire momenti di difficoltà di pianificazione discorsiva e che, oltre ad arricchire il proprio repertorio linguistico, serve per chiedere aiuto e prendere tempo. È interessante notare che l'analisi metalinguistica non rimane sul piano prettamente descrittivo ma è accompagnata da un riutilizzospontaneo del SD *praticamente*.

Vediamo invece cosa accade nella fase conclusiva dell'UDL 5, che consiste nell'elaborazione di un dialogo in cui, in gruppi di tre, devono reimpiegare una parte dei fenomeni conversazionali più significativi e osservati anteriormente, a partire da una situazione prossima al loro vissuto (attività 4).

### *Esempio 3*

1. ELISABETTA: bisogna attenuare
2. CARLA: *aquele* noi inclusivo:::
3. ELISABETTA: inclusivo
4. CARLA: andiamo? ((guardando le colleghe))
5. ELISABETTA: forse::: è::: forse:::
6. VERA: calmatevi no calmatevi è un ordine
7. ELISABETTA: oh cerchiamo di calmarci
8. VERA: sì
9. CARLA: e se usiamo basta?
10. ELISABETTA: ma questo non è attenuato!
11. VERA: ma possiamo usare un ordine ((indicando Carla)) con un noi inclusivo ((muovendo le mani circolarmente))
12. CARLA: e::: basta ((mentre scrive e detta a voce alta)) cerchiamo::: di calma- ((guardando le colleghe e con espressione interrogativa))

In questa sequenza il gruppo composto da Vera, Elisabetta e Carla ha già stabilito quale sarà il tema su cui verterà il dialogo: si tratta di uno scambio che avviene all'interno di un dominio personale e vede come protagoniste la madre che, nel corso di un trasloco, ordina alle figlie di eseguire dei compiti, mentre litigano fra loro. Trattandosi di un dominio personale le studentesse decidono di usare un tono molto colloquiale per riprodurre la discussione familiare. Mentre scrivono l'insegnante, che sta in disparte, ricorda alla classe che è importante attenersi alle consegne e usare le strategie linguistiche viste durante l'analisi. Nel turno 1 Elisabetta, in seguito al monito dell'insegnante, dice alle compagne che forse è il caso di attenuare l'intervento della madre e lo fa usando un metalinguaggio conversazionale specifico «bisogna attenuare». Carla accetta il suggerimento di Elisabetta e propone di usare come strategia di attenuazione il *noi* inclusivo (turno 2). Nel turno 4 l'attività metalinguistica cede il passo alla prassi e Carla verbalizza la forma attenuata alla prima persona plurale del verbo andare: *andiamo*. Il tono ascendente che utilizza nel pronunciare il verbo, accompagnato dallo sguardo interrogativo rivolto alle compagne, indica che Carla non è del tutto convinta dell'esattezza della sua proposta (turno 4). Elisabetta interviene in aiuto, anche se non è in grado di rispondere al dubbio di Carla (turno 5). La parola allora passa a Vera, che fino ad ora si era limitata ad ascoltare: prima suggerisce di usare il verbo *calmatevi*, poi autocorreggendosi, attraverso un tipo di *private speech* (Scott e de la Fuente, 2008), diretto più a se stessa che alle altre, constata che *calmatevi* non può andar bene perché è piuttosto un ordine che un attenuatore (turno 6). Elisabetta, allora, accoglie il verbo proposto da Vera e per ottenere l'effetto desiderato lo modalizza *cerchiamo di calmarci*, coniugandolo alla prima persona plurale (turno 7). Vera concorda (turno 8), mentre Carla fa un'ulteriore proposta: usare l'interiezione *basta* (turno 9). Elisabetta però giustifica il suo disaccordo attraverso una riflessione metalinguistica e dice che non si tratta di una forma attenuata (turno 10). Vera, che evidentemente concorda con Elisabetta, torna a verbalizzare attraverso un'attività metalinguistica in cui usa un linguaggio specifico conversazionale e suggerisce di usare l'ordine proposto da Carla, a patto che sia seguito dal *noi* inclusivo (turno 11). Questa strategia viene accettata dal gruppo per attenuare la richiesta della madre (turno 12).

L'esempio 3 è molto significativo perché mostra come l'attività di produzione scritta abbia incoraggiato, attraverso una modalità collaborativa e di scambio reciproco, una preoccupazione nei confronti di aspetti propriamente pragmatici della comunicazione e osservati durante l'analisi dell'UDL 5: trovare una strategia adeguata per attenuare un ordine. Inoltre si nota un reimpiego costante di un metalinguaggio conversazionale specifico (*noi* inclusivo, attenuare, ordine) che, introdotto durante le attività di analisi, aiuta le studentesse a riflettere e a trovare delle soluzioni adeguate al loro contesto.

Dopo aver scritto il dialogo i gruppi passano a reinterpretarlo in maniera libera. A titolo esemplificativo riproduciamo il dialogo del gruppo di Antonio, Guadalupe e Marcos, dove un datore di lavoro (Antonio), chiede ai suoi impiegati, Marcos e Guadalupe, di svolgere determinate mansioni.

*Dialogo proposto da Antonio, Marcos e Guadalupe*

1. ANTONIO: ah buongiorno a voi du- a voi due avete finito di tradurre quel testo:::ah che vi avevo::: assegnato il il venerdì scorso?
2. MARCOS: sicuramente

3. GUADALUPE: però ce ne sono alcune parole che abbiamo dei dubbi e vogliamo discutere insieme con voi come le dobbiamo tradurre
4. ANTONIO: va bene allora:: ah è quale sono?
5. GUADALUPE: Marcos tu hai il file no?
6. MARCOS: ecco lo apro subito
7. ANTONIO: sbrigati
8. MARCOS: non c'è internet il documento è in google drive
9. ANTONIO: caspita quindi cercate il documento originario...sì sennò non la finiremo mai questa traduzione e la scadenza sarà domani!
10. GUADALUPE: perfetto eccolo
11. ANTONIO: allora traducetelo da capo sbrigatevi!

L'UDL 5 si conclude con l'autovalutazione delle loro *performances*, analizzate alla luce di criteri conversazionali. Di seguito riproduciamo e commentiamo alcune riflessioni, scaturite nel corso di questa attività, da parte di Antonio e Guadalupe. Inizialmente l'insegnante chiede ad Antonio se ha osservazioni da fare sul turno 1. Antonio non ha niente da dire ma Guadalupe nota:

GUADALUPE: ma credo che qui il problema è che Antonio ha fatto una domanda di seguito perché si dice buongiorno buongiorno avete fatto? ((leggendo la trascrizione)) ma qui no avete fatto Antonio non ha dato il tempo di dire buongiorno.

Con il suo intervento Guadalupe dimostra di aver compreso l'importanza di co-costruire uno scambio interattivo. Infatti problematizza da un punto di vista conversazionale la mancanza di adeguatezza di Antonio, constatando che commette un errore, in quanto non lascia il tempo utile affinché Marcos possa rispondere sequenzialmente al saluto con cui apre il turno 1. Al contrario, passa direttamente a formulare una richiesta che crea una certa "stranezza" per la sua immediatezza. Così facendo Marcos adotta una strategia di elusione e si concentra solo sulla seconda parte relativa alla richiesta. Successivamente Antonio e Guadalupe commentano errori sintattici e morfologici presenti dal turno 3 al turno 6, fino ad arrivare al turno 7, dove Antonio si rivolge a Marcos e lo esorta, con l'imperativo *sbrigati*, a recuperare il documento di cui ha bisogno. Antonio, messo di fronte alla sua produzione, nota:

ANTONIO: non so... sono stato troppo... diretto forse direi:: potresti per favore farlo in fretta o sii più veloce ma è la stessa cosa sì sì potresti è non so aprirlo di modo più veloce.

Qui Antonio si interroga sugli effetti che il suo ordine ha provocato e giunge alla conclusione che, così come è formulato, è eccessivamente diretto. In questo modo diventa consapevole della necessità di doversi adeguare all'interlocutore per mantenere delle buone relazioni e quindi propone delle azioni che, a detta dello studente, potrebbero rimediare ed evitare possibili problemi di faccia come, ad esempio, modalizzando la richiesta «potresti per favore farlo in fretta sì sì potresti è non so aprirlo di modo più veloce». In questo senso l'autovalutazione del proprio parlato spinge Antonio a prendere atto dei suoi errori e a proporre eventuali soluzioni che migliorano la sua produzione in termini conversazionali e pragmatici.

## 7. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo studio è stato quello di esplorare come apprendenti d'italiano LS, di livello B1 del QCER, nel corso di attività di osservazione e di produzione guidata, prendono consapevolezza dei meccanismi interazionali che regolano uno scambio interattivo, tratto da un input autentico e analizzare come percepiscono le loro *performances* orali, durante attività di autovalutazione.

I dati sono stati raccolti fra studenti universitari di italiano LS, la cui LM è il portoghese brasiliano, che utilizzano in classe del materiale che, ispirandosi al cosiddetto approccio conversazionale, usa stralci di interazioni spontanee per sensibilizzare gli apprendenti sulle norme discorsive che regolano la lingua oggetto di studio.

L'analisi ha evidenziato che nella fase di osservazione, grazie agli strumenti messi a disposizione dall'AC, coadiuvati dalla classificazione dei SD proposta da Bazzanella (1994, 1995, 2001), le studentesse hanno colto il significato delle funzioni dei SD *allora*, *però*, *capito?*, presenti nella microscena e dedotto la polifunzionalità paradigmatica dei SD *però* e *praticamente*. A sua volta, la presenza di un input rilevante, ha favorito la creazione di ipotesi originali, gestite interamente dalle studentesse, sul verbo *facciamo*, sul fatismo *Ire* e sulla particella modale *se*, usati per attenuare e creare complicità fra le parlanti. L'analisi dei SD in chiave conversazionale ha fatto riflettere sull'importanza di usare l'indicatore di riformulazione *praticamente* come strategia di apprendimento per risolvere eventuali difficoltà di pianificazione, molto frequenti nel parlato degli studenti. Inoltre l'analisi descrittiva dell'interazione ha incentivato un reimpiego spontaneo del SD *praticamente*, all'interno di un contesto d'uso significativo e coinvolgente, testimoniato, a sua volta, dalle risate. Questo dato fa supporre che sia in atto un vero e proprio processo di "interiorizzazione" (Gillani *et al.*, 2013: 93) della norma discorsiva.

Nella fase di produzione guidata si assiste invece ad un uso costante del metalinguaggio conversazionale, appreso durante le attività di osservazione, che aiuta a riflettere e trovare, in maniera congiunta, delle strategie consone per attenuare le richieste. È interessante anche sottolineare che le attività di osservazione, pur richiedendo un linguaggio specialistico, avvengono per lo più in LS.

Nella fase di autovalutazione del proprio parlato vi è stata una presa di consapevolezza della relatività della lingua e dell'importanza di mantenere buone relazioni, piuttosto che scambiarsi informazioni, tramite l'uso di opportune strategie che aiutano a modalizzare le richieste.

In chiave didattica l'utilizzo di materiale autentico tratto dal blog *Ma dai!* si è rivelato, oltre che di facile applicabilità, molto efficace perché:

- durante la fase di osservazione ha coinvolto gli studenti, criterio questo discriminante per sensibilizzare ai meccanismi interazionali (Pernas *et al.*, 2011: 132);
- nella fase di produzione, pur trattandosi di dialoghi costruiti, ha favorito un reimpiego di determinate strategie discorsive.

La ricerca condotta ha infine confermato che l'uso di input autentico, accompagnato ad un'accurata attività di analisi dei tratti conversazionali, spinge gli apprendenti a riflettere sulla variabilità che caratterizza il sistema linguistico oggetto di studio, coscientizzandoli sulle dinamiche comunicative e pragmatiche.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Auer P., Hörmeier I. (2016), “La costruzione dell’intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AITLA, Milano, pp. 235-252: <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-5.pdf>
- Baraldi C. (2016), “La gestione nell’incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AITLA, Milano, pp. 285-299.
- Bazzanella C. (1994), “I segnali discorsivi”, in Bazzanella C., *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (1995/2001), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 226-257
- Bazzanella C. (2015), “Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato”, in Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary S. (a cura di) *Marqueurs du discours dans le langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 35-46.
- Bernsten S. (2002), *Using conversation analysis to examine pre-sequences in invitation, offer and request dialogues in ESL textbooks*, Unpublished Master’s Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Borreguero Zuloaga M. (2015), “A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones”, in Ferrari A., Lala L. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Franco Cesati, Firenze, pp. 151-170.
- Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness: some universal in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cacchione A. (2014), “L’analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l’apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLIII, 3, pp. 465-510.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Del Bono F., Nuzzo, E. (2015), “L’insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 2., pp. 1-12: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Fele G. (1999), “L’analisi della conversazione come una sociologia particolare”, in Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un’introduzione allo studio dell’interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 23-42.
- Fele G. (2007), *L’analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.

- Ferroni R. (2017), "Playing with languages: code-switching between Italian-Brazilian immigrants during a ruzzola tournament", in *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33, 2, pp. 543-570.
- Ferroni R. (in stampa), "Ma dai!: proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS", in *Quadernos de Filologia Italiana*.
- Gavioli L. (1999), "Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione", in Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 43-65.
- Galatolo R., Pallotti G. (1999), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gillani E., Pernas P. (2013), "Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano Ls", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLII, 1, pp. 61-99.
- Gillani E., Pernas P. (2014), "La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, June 18-20 2012), Franco Cesati, Firenze, pp. 461-469.
- Huth T., Taleghani-Nikazm C. (2006), "How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics", in *Language Teaching Research*, 10, 1, pp. 53-79.
- Kramsch C. (1986), "From language proficiency to interactional competence", in *The Modern Language Journal*, 70, 4, pp. 366-372.
- Levinson S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University, Cambridge.
- McCarthy M. (2005), "Fluency and confluence: What fluent speakers do", in *The Language Teacher*, 29, 6, pp. 26-28.
- Moreno J. M., Pérez Basanta C. (2009), "Developing conversational competence through language-awareness and multimodality: the use of DVDs", in *ReCALL*, 21, 3, pp. 283-301.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pekarek Dochler S., Pochon-Berger E. (2015), "The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization", in Cadierno T., Eskildsen S. (a cura di), *Usage-based perspectives on second language learning*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 233-267.
- Pernas P., Gillani E., Cacchione A. (2011), "Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974), "A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation", in *Language* 50, 4, pp. 696-735.
- Schegloff E. (1972), "Sequencing in conversational openings", in Gumperz J., Hymes D. (a cura di), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, New York, pp. 346-379.
- Schegloff E., Jefferson G., Sacks H. (1977), "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", in *Language*, 53, pp. 361-382.



- Scott V. M., de la Fuente M. J. (2008), “What’s the problem? L2 learners’ use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks”, in *The Modern Language Journal*, 92, pp. 100-113.
- Shen Q., Xia T. (2010), “Conversation Analysis as Discourse Approaches to Teaching EFL Speaking”, in *Cross-Cultural Communication*, 6, 4, pp. 90-103.
- Van Lier L. (1988), *The classroom and the language learner*, Longman, London.
- Veronesi D. (2016), “Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 3, pp. 25-40.
- Walsh S. (2016), “Sviluppare la competenza interazionale in classe”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA, Milano, pp. 61-76.
- Wong J. (2002), ““Applying” conversation analysis in applied linguistics: evaluating dialogue in English as a second language textbooks”, in *International Review of Applied Linguistics*, 40, 1, pp. 37-60:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.4306&rep=rep1&type=pdf>.
- Young R. (2011), “Interactional competence in language learning, teaching, and testing”, in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Routledge, London & New York, pp. 426-443.
- Zorzi D. (1996), “Contributi dell’analisi della conversazione all’insegnamento dell’italiano L2”, in Maggini M. (a cura di), *Atti del III congresso ILSA*, Comune di Firenze, pp. 11-39.

## ALLEGATO 1

### Trascrizione microscena UDL 5

1. LUCIA: te vero a che punto sei? ((mentre mette delle cose dentro al cassetto))
2. VERONICA: è io guarda finisco di mandare i contratti
3. LUCIA: allora finisci te e comincio io te finisci i contratti
4. VERONICA: ah
5. LUCIA: allora (.) ire se tu vai su ((incomprensibile)) (3) però facciamo una cosa fatelo insieme così vi spiego una volta per tutte poi vero fai i contratti tanto ci vuole un attimo= (( camminando e guardando Veronica che sta lavorando al computer))
6. VERONICA: ok infatti
7. LUCIA: =allora se voi aprite ((incomprensibile)) non lo- tu ire lo aprite tutti ma se c’è qualcosa lì tocca lei ((additando Veronica)) sennò vengono due copie in conflitto (.) [capito?]=
8. IRENE: [ok  
 ((incomprensibile))
9. LUCIA: =aprite ((incomprensibile))
10. VERONICA: [basta ((incomprensibile))
11. LUCIA: ((guardando Irene)) [basta che tu artocchi i documenti quei contratti che lei t’ha mandato ((indicano Veronica))

12. IRENE: ah no ok perfetto
13. LUCIA: allora vai su contratti compagnie ((rivolta a Irene che entra nel documento richiesto)) (5) partiamo da: quelli più lunghi dai contratti definitivi
14. VERONICA: ok
15. LUCIA: allora partite dal primo ((leggendo sullo schermo)) bottega alapro lo aprite
16. IRENE: lo apro ((a voce molto bassa))
17. LUCIA: (5) allora andiamo all'ospitalità che sta sull'articolo due ((guardando lo schermo)) (1) voi prendete leggendo l'articolo due cosa ci mettereste su quella busta?
18. IRENE: ((leggendo l'articolo due velocemente)) ( ) si impegna a comprare alla compagnia quale compenso onnicomprensiva oltre all'ospitalità di TRE ((indicando il numero con le mani)) artisti coinvolti nelle rappresentazioni il 20 luglio 2016 pernottamento il 21 luglio 2016 pranzo cena e pernottamento
19. LUCIA: quindi quanti buoni?
20. IRENE: è: sono [due buoni ciascuno
21. VERONICA: [dodici
22. LUCIA: °non 2 buoni ciascuno° ah sì due buoni ciascuno
23. IRENE: (1) perché dodici però ((guardano Veronica))
24. VERONICA: no ( ) sei sei sono tre le persone
25. IRENE: SONO TRE ARTISTI ((guardando Veronica)) tre artisti ((rivolta a Lucia)) no?
26. LUCIA: due voucher= ((a bassa voce))
27. IRENE: due buoni ciascuno
28. LUCIA: =quindi?
29. Veronica: °°sei °°
30. LUCIA: sei (.) e il giorno prima?
31. IRENE: (.) solo pernottamento ((guardando lo schermo))
32. LUCIA: (2) li possono comprare quindi per praticamente nella bustina perché il vero questo ha controllato però te devi controllare regalato e il tempo del pasto
33. IRENE: ((annuendo)) mhm mhm sì
34. LUCIA: °°è solo questo che devi fare°°
35. IRENE: sì perfetto benissimo

Le norme usate per la trascrizione sono quelle suggerite da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Simboli utilizzati:

, pausa breve;

(.) pausa media;

(1.5) pausa lunga, misurata in secondi e decimi di secondo;

= due segmenti di parlato che si susseguono senza interruzione;

[ punti in cui inizia una sovrapposizione tra i turni di due parlanti;

(parola) segmento di interpretazione incerta;

(all the/other) interpretazioni alternative di un segmento non ben comprensibile;

( ) segmento incomprensibile;

(2 sill) segmento incomprensibile (con indicazione del numero approssimativo di sillabe);

(( )) fra doppie parentesi sono inseriti elementi non verbali (es. gesti, espressioni del viso, postura, sguardo) o informazioni su ciò che avviene durante la conversazione (es. spostamenti, manipolazione di oggetti, avvenimenti di vario genere);

so:: allungamento della sillaba;

? intonazione ascendente (non necessariamente interrogativa);

hm / mh vocalizzi indicanti esitazione, assenso, dubbio, ecc.;

mhm / ehe / aha risate;

capi- parola o frase interrotta bruscamente;  
testo pronuncia enfatica;  
TESTO volume più alto rispetto al resto del parlato;  
<parola> segmento pronunciato a un ritmo più lento;  
°parola° volume più basso rispetto al resto del parlato;  
**testo** fenomeno che si desidera mettere in evidenza.

# TRATTI NEO-STANDARD NEL PARLATO DEGLI INSEGNANTI DI ITALIANO LS: UNO STUDIO A SALONICCO

*Michael Psitos, Chiara Marotta<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Un aspetto interessante, ma poco studiato, dell'insegnamento dell'italiano all'estero è in quale misura il parlato degli insegnanti rispecchi l'evoluzione della lingua negli ultimi anni e, in particolare, l'emergere di tratti neo-standard.

Affermatosi solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso come lingua primaria di comunicazione sull'intero territorio nazionale, l'italiano sta tuttora attraversando quella che è stata definita una «stagione sismica» (Frasnedi, 2009: 67). Attraverso la progressiva erosione della distinzione tra lingua parlata e scritta, a partire dalla seconda metà del Novecento, si è infatti assistito allo sviluppo di una realtà linguistica diversa da quella tradizionalmente codificata, caratterizzata dalla diffusione di tratti morfologici e sintattici di lunga attestazione ma finora considerati scorretti ed esclusi dalle grammatiche.

Per descrivere la situazione dell'italiano contemporaneo sono state coniate definizioni come «italiano tendenziale» (Mioni, 1983), «italiano dell'uso medio» (Sabatini, 1985) e la più nota «italiano neo-standard» (Berruto, 1987). In particolare, la definizione di Berruto posiziona il nuovo italiano in relazione all'italiano standard – dove per «standard» si intende: «una varietà di lingua soggetta a codificazione normativa, e che vale come modello di riferimento per l'uso corretto della lingua e per l'insegnamento scolastico» (Berruto, 2010) – e pone l'accento sulla novità, non dei singoli tratti che caratterizzano l'italiano di oggi, ma della loro accettabilità in una varietà crescente di contesti, con conseguente ristandardizzazione.

Come indicato nella definizione di «standard» sopra riportata, una ristandardizzazione della lingua non può non avere ripercussioni sul piano della glottodidattica. Di fronte a una lingua in così rapida evoluzione, diventa difficile per l'insegnante orientarsi su cosa sia da considerare corretto, il che può portare a limitare l'insegnamento a un modello di lingua già consolidato, senza aperture sulla nuova realtà linguistica. Una scelta di questo tipo è stata contestata da Frasnedi (2009) con una difesa dell'opportunità di portare studenti italiani a contatto con più varietà della loro lingua, nella prospettiva dello

<sup>1</sup> L'articolo è stato sviluppato a partire dalla tesi di laurea magistrale discussa da Michael Psitos nel 2017 a conclusione del corso di Italianistica, Culture letterarie europee, Scienze linguistiche dell'Università di Bologna. Il lavoro di ricerca è stato svolto presso l'Aristoteleion Panepistimion di Salonicco sotto la direzione dei professori Antonio Venturis (Salonicco) e Matteo Viale (Bologna). Sebbene l'articolo sia stato ideato congiuntamente, i paragrafi 2.1, 2.2, 2.3.1, 2.4, 3 e 4 sono da attribuire a Michael Psitos e i paragrafi 1, 2.3.2 e 5 a Chiara Marotta.

sviluppo di un'«agilità linguistica», mentre, per l'insegnamento L2 e LS, il tema è stato affrontato, tra gli altri, da Santipolo (2002) nel suo *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*.

Nonostante la crescente diffusione delle certificazioni linguistiche, che richiedono l'apprendimento di una lingua ancora fortemente formalizzata, si registra infatti nella glottodidattica un interesse crescente per lo sviluppo delle capacità comunicative dell'apprendente, e quindi di una competenza sociolinguistica che permetta di riconoscere e di ricorrere a diverse varietà della lingua in relazione a diversi contesti (cfr. Sobrero e Miglietta, 2011a; 2011b; Santipolo, 2007; 2010; 2016). Questo obiettivo glottodidattico è chiaramente enunciato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa, 2002: 146-50).

Nel caso specifico dell'italiano, il suo passaggio, in patria, da lingua riservata alla «cultura intellettuale più alta» a lingua «alla portata di tutti» (De Mauro, 2002: 19-20) comporta anche all'estero un allargamento delle motivazioni per lo studio dell'italiano al di fuori del campo della cultura in senso tradizionale (cfr. De Mauro *et al.*, 2002: 159-73; Giovanardi e Trifone, 2012: 24-41) e quindi una diversificazione dei «bisogni» linguistici dell'apprendente.

Se uno studente di italiano L2 (quindi uno studente che studia l'italiano in Italia) può essere esposto a una più ampia gamma di *input* provenienti dal «mondo reale» in cui vive la lingua (Balboni, 2002: 59), per uno studente di italiano LS (che studia l'italiano fuori dall'Italia) la lezione rimane spesso il luogo privilegiato di contatto con la lingua, attraverso il materiale didattico e il parlato dell'insegnante. Diventa allora particolarmente importante studiare come l'insegnamento dell'italiano LS presenti e gestisca una lingua fortemente caratterizzata dallo scarto tra la lingua codificata e la lingua effettivamente utilizzata.

In questa direzione si sono orientati gli studi di Sörman (2014) e Cutrì (2016) sui manuali di italiano all'estero, con particolare riferimento alla rappresentazione dei tratti neo-standard. Sempre in relazione ai tratti neo-standard, la presente ricerca prende invece in esame il parlato degli insegnanti, nella consapevolezza che, in un contesto glottodidattico, la lingua usata dall'insegnante non è solo uno strumento ma anche parte dell'insegnamento stesso.

Il parlato dell'insegnante di lingua è stato descritto da Diadori (2004: 71) come «una combinazione di *teacher-talk* (la lingua usata dal docente verso l'apprendente) e *foreigner-talk* (la lingua usata dal parlante più competente verso il parlante straniero, meno esperto linguisticamente)». La volontà di documentare questo tipo di parlato ha portato nel 2003 alla creazione del progetto CLODIS dell'Università per Stranieri di Siena, per la costruzione di un *corpus* di lezioni di italiano L2 e LS. Gli studi a partire da questo *corpus* (cfr. Diadori, Cotroneo e Pallecchi, 2007) si sono però concentrati su forme specifiche di interazione tra docente e studente (dare istruzioni, correggere errori...). Uno studio sul lessico degli insegnanti di L2 a partire da un altro campione è stato invece condotto da La Grassa (2015).

Più in linea con quest'ultimo studio, nell'ambito della presente ricerca il parlato dell'insegnante è primariamente analizzato come semplice *input* orale a cui gli studenti sono esposti. Un tale approccio è motivato anche dall'aver lavorato su un campione di lezioni di italiano intermedio-avanzato e caratterizzate da un registro mediamente informale, dove si alternavano momenti di apprendimento formalizzato (per esempio la correzione degli esercizi) e momenti di conversazione libera nei quali l'insegnante parlava continuamente.

Come verrà illustrato nel prossimo paragrafo, per descrivere la varietà di italiano presente nel parlato degli insegnanti LS si è scelto di rilevare le occorrenze di una serie di tratti neo-standard morfologici e sintattici. Lavorando sulla morfologia e la sintassi, alcuni tratti sono risultati difficili da registrare. A differenza dei tratti fonologici, infatti, la presenza di tratti morfosintattici nel campione non è scontata, in quanto non ricorrono necessariamente contesti in cui le forme studiate siano osservabili (Milroy e Gordon, 2003: 170).

Il metodo della ricerca si avvicina quindi a quello impiegato da Sörman (2014) per studiare i manuali di italiano. È però importante sottolineare che, a differenza di un manuale, l'italiano parlato dell'insegnante è solo in parte risultato di una pianificazione, riflessione o scelta consapevole. Se si è registrata una significativa presenza di tratti neo-standard (nel caso di insegnanti madrelingua), non è stato infatti possibile interpretare questa presenza come scelta di un modello linguistico da trasmettere, a maggior ragione vista l'assenza di commento metalinguistico al riguardo.

Nei paragrafi a seguire si espone il disegno di ricerca (paragrafo 2) per poi passare alla presentazione e all'analisi dei risultati (paragrafi 3 e 4) e alle conclusioni (paragrafo 5).

## 2. DISEGNO DI RICERCA

### 2.1. *Selezione del campione*

Avendo come obiettivo di studiare il contatto degli studenti con le varietà della lingua nella classe LS, si è scelto di prendere in esame solo corsi dal livello B2 al livello C2, ossia di quei livelli per i quali il QCER prevede lo sviluppo di una competenza sociolinguistica da parte dell'apprendente (Consiglio d'Europa, 2002: 149-50).

La ricerca si è svolta in Grecia, dove l'insegnamento linguistico si articola in due branche: le scuole statali e le istituzioni private (*φροντιστήρια*), comunissime in tutto il paese (Dendrinos, Zouganeli e Karavas, 2013: 17). Anche per l'italiano, gli ultimi dati pubblicati dal Ministero degli Affari Esteri (2016: 30) indicano che, su un totale di 8.154 studenti di italiano in Grecia, circa metà sono studenti universitari e metà frequentano scuole private. Per questo motivo, nella costruzione del campione, si è cercato di dare spazio in egual misura a entrambe le realtà di insegnamento. Allo stesso modo, si sono inclusi nel campione insegnanti sia madrelingua che non.

A partire da queste scelte, la strategia di campionamento è però stata di convenienza, vista la non disponibilità a collaborare della maggior parte degli istituti contattati. Il campione definitivo comprende quindi cinque insegnanti di italiano LS, il cui profilo è riportato nella tabella 1.

### 2.2. *Raccolta dei dati*

Le informazioni sugli insegnanti sono state raccolte tramite un questionario, il quale comprendeva una sezione su dati biografici e professionali e una sezione sul modello di lingua che si intende trasmettere a lezione e su eventuali adattamenti della lingua nell'esprimersi in classe (paragrafo 3.1, tabella 2).

Per ogni insegnante, si è proceduto alla registrazione di una lezione. La data del rilevamento è stata scelta casualmente e le attività delle lezioni non sono state concordate in anticipo. Per rendere uniforme il campione, si sono poi trascritti e analizzati 60 minuti da ogni lezione<sup>2</sup>.

Tabella 1. *Singoli profili del campione*

Lezione	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>
Scuola privata/Università	Privata	Università	Università	Privata	Privata
Livello	C1	C1	C2	C1	B2
Madrelingua	Italiana	Italiana	Italiana	Greca	Greca
Anni fuori Italia	28	30	17	-	-
Anni vissuti in Italia	-	-	-	7 mesi	6
Anni di insegnamento	28	30	25	24	25
Laurea	Sì	Sì	Sì	Sì	Sì
Dottorato di ricerca	No	No	Sì	No	No

### 2.3. Codifica dei dati

A partire dalla trascrizione, si sono registrate le occorrenze di tratti neo-standard all'interno di una tabella delle occorrenze (tabella 3), divisa in una prima parte per i tratti neo-standard (morfologici e sintattici) e una seconda per i tratti standard in disuso. I tratti oggetto di analisi sono stati identificati sulla base delle opere di Berruto (1987; 2012) e di Sabatini (1985). Si sono scelti esclusivamente tratti pan-italiani (tralasciando quindi il discorso sulle varietà diatopiche) tra i più diffusi nel linguaggio quotidiano di media formalità, seppure con diversi gradi di «accettabilità».

#### 2.3.1. Tratti morfologici osservati

■ *Lui, lei, loro* pronomi soggetto: un tempo accettate solo con funzione di complemento, le forme *lui, lei, loro*, sono oggi largamente accettate anche in funzione di soggetto e nella maggior parte delle varietà dell'italiano, con un corrispondente forte declino della serie standard *egli, ella, esso, essa, essi, esse*. Come confermato anche da Sörman (2014: 83-85), le forme standard tendono a non essere nemmeno presentate in corsi di italiano LS. Essendo l'italiano una lingua a soggetto nullo, si è scelto di verificare questo tratto attraverso la registrazione delle occorrenze delle forme del paradigma *egli/ella...*, nella sezione «occorrenze di tratti standard in disuso» della tabella 3.

■ *Gli* unificato: la semplificazione del sistema dei clitici dativali vede l'estensione di *gli* al posto del clitico femminile standard *le* e soprattutto dello pseudo-clitico plurale *loro*. Mentre *gli* in funzione di plurale è oggi largamente accettato e spesso anche l'unica

<sup>2</sup> I 60 minuti corrispondono a 3211 (I<sub>1</sub>), 3623 (I<sub>2</sub>) e 3692 (I<sub>3</sub>) parole per le lezioni di insegnanti madrelingua italiana e 1949 (G<sub>1</sub>) e 2043 (G<sub>2</sub>) per le insegnanti di madrelingua greca. Non sono stati contati gli scambi di battute esclusivamente in greco, né gli interventi degli studenti.

forma insegnata in contesto LS (*ibid.*: 90), il *gli* in funzione di femminile è ancora sentito come un tratto legato al parlato informale o colloquiale (Serianni, 1991: 250). Per questo tratto si sono registrate, separatamente, le occorrenze del *gli* clitico dativo femminile e plurale.

■ *Ci* attualizzante: se originariamente il *ci* aveva valore di avverbio di luogo e di pronomi personale, lo si vede oggi impiegato sempre più spesso, soprattutto nel parlato, non solo informale, come «rinforzo semantico e fonico alle forme verbali» con valore attualizzante (Berruto, 2012: 85; Sabatini, 1985: 160). Il *ci* attualizzante è utilizzato soprattutto con il verbo *avere*, da solo (*c'averè*) o in abbinamento a pronomi anaforici (*ce l'averè*). Se quest'ultima forma ricorre in costruzioni dove, soprattutto all'orale, è pienamente accettabile, se non obbligatoria (*hai il libro? Sì, ce l'ho*), la prima è tuttora sentita come lontana dallo standard. Per quanto riguarda gli altri verbi, ci sono casi in cui il *ci* svolge una funzione semantica (*volerci, crederci...*) e altri in cui la sua funzione è puramente attualizzante (*sentirci, vederci...*). Per questo tratto si sono registrate le occorrenze del *ci* attualizzante, distinguendo tra le tre forme *c'averè*, *ce l'averè* e *ci* con altri verbi.

■ *Imperfetto modale*: nella ristandardizzazione dell'italiano si può notare un'espansione dell'imperfetto indicativo con valore non più temporale ma modale. È il caso, adottando la terminologia di Berruto (2012: 79), dell'imperfetto di cortesia (*volevo un caffè, grazie*), l'imperfetto nel periodo ipotetico dell'irrealtà (*se me lo dicevi prima, venivo anche io alla festa*), l'imperfetto di creazione (per esempio nei giochi infantili o nella narrazione di sogni) e l'imperfetto prospettico per indicare il futuro nel passato (*mi ha detto che arrivavi domani*), l'impiego dei quali, è sentito come «del tutto normale» (*ibid.*). Un ulteriore uso prospettico dell'imperfetto, segnalato da Berretta (1993: 213), è l'imperfetto per indicare piani o intenzioni future addirittura rispetto al presente (*andavo al cinema stasera*). Tutte queste forme sono molto diffuse, ma spesso ignorate dalle grammatiche o sconsigliate in un contesto formale (soprattutto l'imperfetto ipotetico). Per questo tratto si sono registrate occorrenze dell'imperfetto di cortesia, dell'imperfetto ipotetico e dell'imperfetto prospettico, tralasciando invece l'imperfetto di creazione in quanto poco rilevante in un contesto di insegnamento.

■ *Futuro epistemic*: come notano Diadori, Palermo e Troncarelli (2015: 241), il futuro «appare in regresso negli impieghi temporali [e] in espansione in quelli modali». Si parla di uso modale del futuro (futuro epistemic) quando il futuro è impiegato per indicare dubbi o ipotesi senza alcun valore temporale, con il futuro semplice per dubbi o ipotesi sul presente (*non è venuto a scuola, sarà malato?*) e il futuro anteriore sul passato (*non si parlano, avranno litigato?*). Questo uso del futuro è molto diffuso e ben attestato nella tradizione anche letteraria dell'italiano. Per questo tratto è stata identificata ogni occorrenza del futuro semplice e anteriore utilizzati in funzione epistemic.

■ *Espansione del pronome relativo*: siccome il *che* pronome relativo in funzione soggetto e oggetto è dominante nell'italiano contemporaneo, come nel caso di *lui, lei, loro* soggetto, per questo tratto si sono registrate le occorrenze della serie standard *il quale, la quale, i quali, le quali*, nella parte «occorrenze di tratti standard in disuso».

■ *Che* polivalente: al di là delle sue funzioni standard, limitate alle subordinate oggettive, soggettive, dichiarative e alla funzione di pronome relativo, il *che* sostituisce oggi spesso,



e soprattutto nel parlato, altre congiunzioni subordinanti con valore temporale, causale, finale, esplicativo..., in una molteplicità di usi di lunga attestazione che «costituiscono un *continuum* che va dall'italiano standard ancien régime [...] all'italiano popolare regionale basso» (Berruto, 2012: 78). Per questo tratto si sono registrate tutte le occorrenze del *che* polivalente, non distinguendo tra le sue diverse, e spesso non distinguibili, funzioni. Per l'identificazione del *che* polivalente si è comunque fatto riferimento alla casistica proposta da Sabatini (1985: 164-165) e Berruto (2012: 79).

### 2.3.2. *Tratti sintattici osservati*

■ *Dislocazioni*: nell'italiano standard, si definiscono «frasi marcate» quelle che presentano un ordine dei componenti diverso da soggetto-verbo-oggetto (SVO), caratterizzandosi per una diversa distribuzione dell'informazione. In particolare, la dislocazione a sinistra consiste nell'anticipare un elemento noto prima del verbo per poi riprenderlo con un pronome (*il caffè, non lo bevo mai*), mentre la dislocazione a destra consiste nell'anticipare, mediante pronome preposto al verbo, un complemento che resta nella sua posizione post-verbale e viene così messo in evidenza (*lo vado a prendere io, Marco*). La presenza delle dislocazioni nell'italiano contemporaneo è fortissima, soprattutto nel parlato. Sebbene attestati nei testi letterari di tutte le epoche (Sabatini, 1985: 162), questi costrutti non trovano tradizionalmente spazio nelle grammatiche. Per questo tratto si sono registrate separatamente le occorrenze di dislocazione a sinistra e a destra, seguendo la linea di Berruto (2012: 76) che considera tra le dislocazioni anche i casi di tema sospeso.

■ *Frase scissa*: altra forma di sintassi marcata molto diffusa e a lungo condannata dalle grammatiche, la frase scissa spezza una frase normale in due parti, la prima costituita dal verbo essere in funzione di copula e dal dato nuovo, mentre la seconda da una subordinata contenente il dato già noto. Le due parti sono collegate da un *che* polivalente, per la frase scissa esplicita (*è Luca che ha rotto la porta*) o da *a*, per la frase scissa implicita (*è il rumore a darmi fastidio*). Sabatini (1985: 163) nota che questa costruzione è particolarmente frequente nelle frasi interrogative (*dov'è che hai comprato questa borsa?*). Un caso particolare, la cui associazione alla frase scissa è a volte contestata per l'assenza dell'elemento scisso (Roggia, 2009: 16-17), è quello delle «frasi scisse della polarità» (Berretta, 2002: 193), come: *è che ci ho lavorato quattro mesi* o *non è che sia stato sempre facile*. Per questo tratto si sono registrate tutte le occorrenze di frase scissa, includendo la frase scissa interrogativa e della polarità.

■ *C'è* presentativo: altro costrutto che spezza l'informazione della frase mettendo in rilievo un elemento, il *c'è* presentativo vede un sintagma nominale introdotto da *esservi* seguito da una (pseudo)-relativa esplicativa (*c'è una macchina che blocca l'uscita*). Berruto (1986: 67) sottolinea la specificità del *c'è* presentativo rispetto ad altri costrutti che si presentano sempre con la forma *c'è ... che ...*, sottolineando come il *c'è* presentativo non sia «riconducibile a affermazione di esistenza, ma implic[hi] appunto l'introduzione dell'elemento come pertinente al discorso». Tratto tipico dell'italiano parlato contemporaneo (De Cesare, 2007: 128), il *c'è* presentativo rimane estraneo alle grammatiche. Se ne sono registrate le occorrenze, seguendo la linea di Berruto (1986) e De Cesare (2007) per la sua identificazione.

## 2.4. *Analisi dei dati*

Per l'analisi dei dati si è combinato un approccio quantitativo e qualitativo, presentando i risultati in due momenti. Si è prima discussa ogni singola lezione, per renderne un'immagine globale e «personalizzata» e studiare la presenza dei tratti in rapporto gli uni agli altri, riportando gli esempi più significativi. Si è poi proceduto a un'analisi complessiva dei risultati, illustrata da grafici realizzati a partire dalla tabella delle occorrenze (tabella 3). Si sono confrontati i dati relativi ai singoli tratti e alle diverse lezioni del campione, prima di passare a una discussione dei risultati tratto per tratto. L'analisi è stata successivamente arricchita da osservazioni di carattere più generale, relative ad aspetti non quantificati nella tabella.

## 3. RISULTATI: LE LEZIONI

### 3.1. *Questionario per gli insegnanti*

Tabella 2. *Domande sulla concezione della lingua italiana delle insegnanti del campione*

Domanda	Lezione				
	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>
1. Lei è a conoscenza dei termini italiano neo-standard o italiano dell'uso medio?	Sì	Sì	Sì	No	Sì
2. Scelga la frase che più la rappresenta: <i>i. È del tutto normale che una lingua cambi e che le sue regole si modifichino.</i> <i>ii. È importante difendere la lingua da cambiamenti della norma che possano rappresentare un impoverimento.</i>	✓	✓ <sup>3</sup>	✓	✓	✓
3. Scelga la frase che più la rappresenta: <i>i. Nell'insegnamento bisogna dare delle regole fisse che corrispondano alla lingua standard.</i> <i>ii. Nell'insegnamento è importante presentare anche forme non standard che rispecchino l'uso della lingua contemporanea.</i>	✓	✓	✓	✓	✓
4. Parla italiano in maniera diversa a lezione e non a lezione? <i>i. Parlo più lentamente.</i> <i>ii. Parlo in maniera più semplice.</i> <i>iii. Controllo di più la lingua che uso (per evitare errori grammaticali o per usare parole di un registro più alto).</i>	Sì No No Sì	Sì Sì Sì Sì	Sì Sì Sì No	Sì Sì Sì No	Sì Sì No No

<sup>3</sup> L'insegnante I<sub>2</sub> ha commentato: «mi rappresentano tutte e due le frasi. Ritengo che la lingua essendo strettamente connessa alla società e alla cultura debba adeguarsi ai cambiamenti ma non per questo impoverirsi».

Dalle risposte al questionario si ricava che tutte le insegnanti hanno una concezione flessibile della lingua italiana e che ritengono importante includere nelle loro lezioni forme dell'italiano che ne rispecchino l'evoluzione. Tutte, ad eccezione di una delle insegnanti greche, dichiarano inoltre di conoscere l'espressione «italiano neo-standard». Per quanto riguarda il giudizio espresso sulla lingua che usano a lezione, le insegnanti dichiarano di adattare il loro modo di parlare, chi ricorrendo a una lingua più semplice, chi a una lingua più controllata, chi solo parlando più lentamente. Attraverso l'analisi delle singole lezioni, vedremo ora come questo si rifletta nella presenza di tratti neo-standard nel campione.

### 3.2. Lezione I

In questa lezione si è verificata la presenza di alcuni tratti neo-standard, in particolare quelli più legati all'organizzazione del discorso.

Per quanto riguarda i tratti morfologici, si sono registrate tre occorrenze del *che* polivalente e una marcata preferenza per l'impiego del *che* pronome relativo rispetto a *il quale* in funzione di pronome relativo soggetto e oggetto diretto. Quando richiesto dagli esercizi, l'insegnante presenta *il quale* sempre insieme a un'alternativa (*che* quando si tratta di soggetto o oggetto diretto, preposizione + *cui* per gli oggetti indiretti). Per esempio, nella correzione di un esercizio:

STUDENTE: la ragazza la quale...  
INSEGNANTE: fammi vedere, la ragazza che, la quale, anche la quale possiamo usare.  
STUDENTE: ci aveva invitati, le cui...  
INSEGNANTE: [...] quindi la ragazza che ci aveva invitati e dalla quale siamo andati, da cui siamo andati.

Nella produzione orale dell'insegnante, *gli* è chiaramente preferito allo pseudo-clitico plurale *loro*. Anche nella correzione di un esercizio è infatti presentato come prima risposta con *loro* e *a loro* come opzioni ulteriori:

STUDENTE: i miei amici mi hanno prestato un po' di soldi, glieli renderò alla fine del mese. Glieli? Gliene?  
INSEGNANTE: glieli renderò alla fine del mese. Tutti glieli renderò alla fine del mese. Glieli renderò. [...] Li renderò a loro alla fine del mese. Potevamo dividerlo, il pronome. Li renderò a loro. Per questo due spazi. Li renderò a loro. Oppure li renderò loro alla fine del mese.

L'insegnante ha poi impiegato tre volte la forma *ce l'aver*.

Tra i tratti sintattici, si sono verificati dieci casi di dislocazione a sinistra, sei casi a destra e un caso di frase scissa. L'uso delle dislocazioni è emerso perlopiù quando l'insegnante ha parlato liberamente e a lungo, con la funzione di indicare gli elementi importanti su cui verteva il discorso. Per esempio, in un dialogo con gli studenti sui cartoni animati:

INSEGNANTE: gli animali cosa gli facciamo, cosa gli facciamo agli animali? Addestrare. Addestrare un animale. Come addestrare il tuo drago. Io non lo

conosco questo. [...] le Winx, che sono italiane. Quello lo conosco anche [...] Allora, i film di Disney quando eravate bambini li guardavate però? [...] io non l'ho visto Ercole cartone animato.

La dislocazione a sinistra è comparsa anche in un esercizio ed è poi stata ripresa dall'insegnante che ha spiegato in modo esplicito la sua costruzione:

INSEGNANTE: e se io dico «oggi la frutta... mi porto da casa», però siccome la frutta l'ho messo prima del verbo, altrimenti avrei detto «oggi mi porto la frutta da casa», l'ho messo prima del verbo e quindi con il verbo devo usare il pronome, non è completo il significato, quindi «oggi la frutta me la porto da casa».

La dislocazione a sinistra viene dunque presentata come forma alternativa di sintassi in assenza di giudizi di valore.

### 3.3. Lezione I<sub>2</sub>

In questa lezione si è verificata la presenza di una serie di tratti neo-standard, con una prevalenza di quelli collegati all'espressione orale per intensificare il discorso e dare enfasi a certi elementi all'interno di una frase.

A livello morfologico, molto frequente è stato l'uso del *che*: il *che* polivalente appare sei volte (in una varietà di funzioni), mentre per soggetti e complementi oggetto relativi viene utilizzato per la maggior parte il *che* pronome relativo con solo un'occorrenza di *il quale* in funzione di pronome relativo soggetto.

Il *che* polivalente è emerso prevalentemente in discorsi liberi:

INSEGNANTE:

- 1) dovete parlare, parlare, parlare, ipotizzare, ipotizzare, che poi non c'è niente da ipotizzare perché è molto chiaro.
- 2) invece io ho sentito loro che invece mi hanno detto qualcos'altro.
- 3) tutti i nomi degli uccelli, che non ve ne fregava niente.
- 4) c'è qualcuno di voi che è pignolo? Che io ho detto che non li sopporto.
- 5) ha cantato una canzone di Alicia Keys qua al teatro, che tutti sono rimasti così appena ha cominciato.
- 6) possiamo fare una ricerca bibliografica, che prima invece dovevamo andare nelle biblioteche nelle varie città.

Si è vista anche una forte presenza del *ci* attualizzante, sia nella forma *ce l'averè* (nove volte) che nella forma meno standard *c'averè* (due volte). In particolare, le nove occorrenze di *ce l'averè* si sono concentrate in un unico discorso:

INSEGNANTE: perché chi ha questi talenti, perché questi sono dei talenti, [...] non ce li abbiamo tutti e allora se ce li abbiamo dobbiamo secondo me coltivarli. Perché ce li abbiamo. Se non ce li abbiamo non ce li abbiamo ma se ce li abbiamo perché non coltivarli? [...] Se ce l'hai ed è così che, το κατόλαβες, che l'hai capito che ce l'hai, lo devi per me coltivare, perché tante volte abbiamo dei talenti e non lo capiamo, non lo sappiamo, vabbè se non

lo sappiamo non lo sappiamo, ma se lo abbiamo capito che ce l'abbiamo secondo me è un peccato.

Anche se non c'è stata occasione di verificare l'uso di *gli* al posto di *le*, quando l'insegnante ha percepito l'uso scorretto di *gli* al posto di *le* da parte di una studentessa, ha corretto ricorrendo alla forma standard del clitico dativo femminile:

STUDENTE: lei...gli ho mandato?

INSEGNANTE: le ha mandato.

STUDENTE: le ha mandato una richiesta di amicizia...

Da notare, inoltre, l'uso modale dell'imperfetto in funzione di cortesia presentato come primo modello per insegnare a intervenire durante un dibattito:

INSEGNANTE: come devi fare? «scusami [...] volevo aggiungere qualcosa».

Si è poi registrato un caso di futuro anteriore con valore modale, seguito da autocorrezione col passato prossimo:

INSEGNANTE: e quindi questo signore qui molto carino [indica foto] uhm avrà, ha scritto un articolo sul Corriere della Sera.

Con l'eccezione del *c'è* presentativo, tutti i tratti sintattici sono stati presenti, più frequentemente durante discorsi liberi ma anche durante spiegazioni.

Si sono registrate otto dislocazioni a sinistra e sei a destra. L'insegnante ha usato spesso la dislocazione a sinistra per riprendere un elemento pronunciato dagli studenti per poi rielaborarlo (per esempio questi lavori nel primo esempio riportato a seguire), oppure per costruire certi enunciati enfatici, come vediamo nel secondo esempio:

INSEGNANTE:

1) ho capito, questi lavori, noi, li esponiamo sempre nella seconda parte...

2) quello che c'è da fare lo facciamo.

La dislocazione a destra è stata impiegata soprattutto nelle forme più comuni di questo costrutto nell'italiano parlato:

INSEGNANTE: io lo so il motivo [...] Ce ne sono altri punti a favore?

Oltre alle dislocazioni, si è registrata la presenza di frasi scisse:

INSEGNANTE:

1) fare un confronto con la Grecia, ovviamente un confronto così...ambiguo perché non è che ci sono dati, però, secondo voi...

2) Voi cos'è che avete da dire invece?

Delle tre tipologie di frase scissa, troviamo una frase scissa della polarità, una in forma interrogativa e una propriamente detta.

È opportuno notare che, nella parte più strettamente didattica della lezione, la marcatezza sintattica, nonostante l'esigenza di mettere in evidenza specifici elementi, è scomparsa quasi completamente. Quando l'insegnante ha proposto modelli strutturali e costrutti da imitare, ha presentato una sintassi non marcata, con ordine standard SVO. Ci sono stati, infatti, lunghi periodi della lezione in cui i tratti sono risultati assenti.

La maggior parte dei tratti rilevati sono comunque tra quelli oggi più «accettabili», (*ce l'aver*, dislocazioni, frasi scisse). È però importante notare la presenza di altri tratti (soprattutto il *che* polivalente e il *ci* attualizzante della forma *c'aver*) che occupano un altro spazio nella lingua italiana, ossia sono ancora considerati fortemente tratti del parlato.

### 3.4. Lezione I,

In questa lezione, la maggior parte delle occorrenze di tratti neo-standard sono state a livello sintattico: infatti le dislocazioni, sia a sinistra sia a destra, nonché la frase scissa, sono state utilizzate molto spesso dall'insegnante, sempre con la funzione di mettere certi elementi in evidenza. Oltre ai tratti sintattici, si sono presentati anche dei tratti di tipo morfologico, soprattutto quelli più legati all'italiano parlato e più comuni nell'italiano contemporaneo.

Per quanto riguarda l'espansione del *che*, si è registrata un'occorrenza del *che* polivalente, ma anche due occorrenze in cui *il quale* è stato utilizzato in funzione di soggetto:

INSEGNANTE:

- 1) è un tema quindi che può effettivamente unire tutti, al di là del colore, della razza, della religione, che il tema della fratellanza si trova in tutte le religioni.
- 2) Ndjock Ngana Yogo, il quale scrive quattro strofe...
- 3) so che avete già introdotto questo argomento con Bertilla, la quale mi ha comunicato che vi ha fatto fare una lettura su questo argomento.

Il *gli* unificato viene impiegato una volta al posto di *le* e una volta al posto di *loro*:

INSEGNANTE:

- 1) quando gli si viene a dire a una mamma...
- 2) cosa potremmo dire a una coppia, a un gruppo che decide di fare un viaggio ma lungo in Africa, sei mesi, cosa gli potremmo dire?<sup>4</sup>

L'imperfetto di cortesia e l'imperfetto prospettico sono stati entrambi usati una volta, per esprimere una richiesta dell'insegnante e per spiegare la registrazione della lezione:

<sup>4</sup> Questo esempio è stato contato come occorrenza di *gli* dativo plurale perché abbiamo, sì, *un gruppo* come complemento indiretto (il quale richiederebbe il pronome *gli* nello standard) ma abbiamo anche *una coppia*. Il complemento indiretto è perciò sentito come plurale, il che richiederebbe, nello standard, il pronome *loro*. L'insegnante continua, infatti, a usare il plurale di seguito nello stesso esempio.

INSEGNANTE:

- 1) volevo sapere semplicemente...
- 2) mi ha chiesto se poteva registrare la lezione.

L'insegnante dimostra, inoltre, una predilezione per il *ci* attualizzante col verbo *avere*, che ritorna sette volte durante la lezione. È interessante notare che ben quattro volte il verbo è usato nella forma *c'averè* (come nella frase *non può parlare, c'ha la voce giù*). Le altre tre volte sono esempi di usi di *ce l'averè* (per esempio, *tutte le lingue ce l'hanno*).

Nonostante il *focus* grammaticale di questa lezione fosse sull'uso del congiuntivo, un argomento presentato con una certa rigidità nella costruzione delle frasi e nella corrispondenza dei tempi e modi verbali da adottare, nell'idioletto dell'insegnante si è invece registrata una libertà maggiore, soprattutto nella combinazione tra protasi e apodosi.

A livello sintattico, le dislocazioni sono state impiegate diciotto volte (undici a sinistra e sette a destra). Nelle dislocazioni a sinistra, l'elemento dislocato è stato di varia natura, dando luogo a frasi più o meno lontane dallo standard:

INSEGNANTE:

- 1) ma l'università la puoi vedere anche dall'esterno.
- 2) la biblioteca, ci vanno gli studenti...
- 3) le frontiere, sono gli uomini che le mettono...
- 4) a te ti sembra facile...
- 5) ad agire, è sempre lì che si trovano le prime difficoltà...

Venendo alla dislocazione a destra, è stata utilizzata perlopiù per mettere l'elemento dislocato in evidenza e non in funzione di «ripensamento», ad eccezione della prima frase:

INSEGNANTE:

- 1) non so se avete il tempo di farli, quelli su internet.
- 2) tu la vuoi migliorare la crisi? Io la voglio far finire.
- 3) cosa ne pensate di queste quattro riflessioni sulla vita?
- 4) la conoscete l'espressione «tradurre in pratica»?

Il tratto dominante durante la lezione è stato la frase scissa (17 occorrenze), sia la frase scissa propriamente detta sia la frase scissa della polarità:

INSEGNANTE:

- 1) cos'è che non può proprio credere?
- 2) non è che è una delle cose più importanti.
- 3) quella è Ariella che ci ritarda.
- 4) eravamo noi che con le valigie in mano...

### 3.5. Lezione G<sub>1</sub>

In questa lezione, non vengono impiegati spesso tratti dell'italiano neo-standard. Nella sua produzione orale, l'insegnante è ricorso per la maggior parte a strutture

standard, sia a livello sintattico sia a livello morfologico. Gli unici tratti neo-standard presenti sono stati di tipo sintattico: due dislocazioni a sinistra e una frase scissa:

INSEGNANTE:

- 1) altri registi [...], allora, ne conoscete?
- 2) se un umano cresce in giungla diventa come un animale, per questo è l'ambiente che conta.

A orientare la lezione è probabilmente stato lo scopo complessivo di sostenere, alla fine dell'anno, un esame di certificazione linguistica. L'insegnante, infatti, ha corretto spesso gli studenti ed è tornata più volte a insistere su strutture che appartengono alla grammatica avanzata, richiamando continuamente gli studenti (con tanto di campanella) affinché usassero il congiuntivo.

### 3.6. Lezione $G_2$

In questa lezione si è registrata una quasi totale assenza di tratti neo-standard nella produzione orale dell'insegnante. L'unico tratto apparso è stata una dislocazione a sinistra quando l'insegnante ha chiesto agli studenti *delle domande ce ne sono?* L'idioletto dell'insegnante è stato caratterizzato da una struttura sintattica non marcata. Anche quando l'insegnante ha voluto richiamare l'attenzione su un particolare elemento, caso in cui abbiamo visto spesso impiegate le dislocazioni, ha utilizzato comunque una struttura sintattica standard, scegliendo di spostare l'oggetto all'inizio della frase per poi riprenderlo interamente alla fine, dopo il verbo, nella sua posizione non marcata:

INSEGNANTE: Athena, il primo testo, no, hai preparato il primo testo?

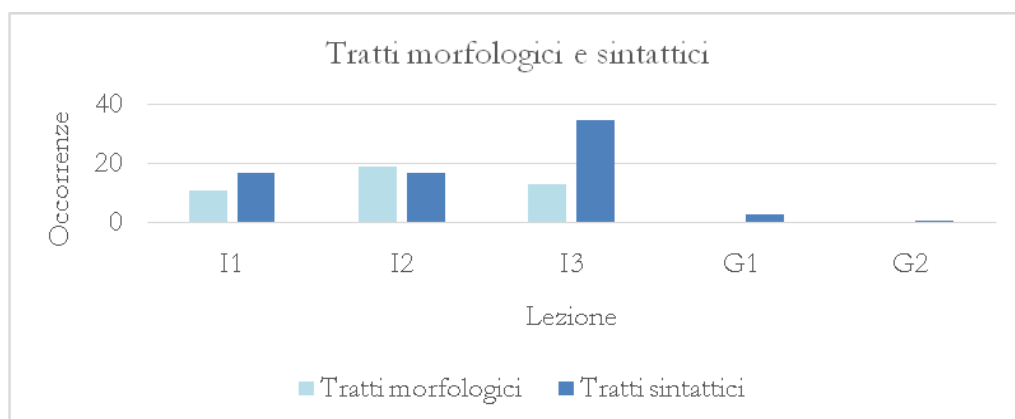
L'idioletto dell'insegnante si è dimostrato, insomma, fortemente standard. La struttura della lezione è stata evidentemente influenzata dallo scopo di un'eventuale certificazione linguistica e non dallo scopo di sviluppare prevalentemente capacità comunicative da usare in un contesto autentico. Questo si rispecchia anche nel frequente ricorso al greco per offrire agli studenti spiegazioni più chiare e dirette.

## 4. RISULTATI: I TRATTI

Quando si considerano i risultati delle cinque lezioni nel loro insieme (grafico 1), non si registrano differenze riconducibili alle caratteristiche delle singole insegnanti a eccezione della discrepanza tra le lezioni delle insegnanti di madrelingua italiana e quelle delle insegnanti di madrelingua greca, con una presenza molto più elevata di tratti neo-standard nelle prime che nelle seconde. È invece da notare che la diversa durata del soggiorno in Italia delle due insegnanti greche (sette mesi e sei anni rispettivamente) non ha comportato una diversità nei risultati.



Grafico 1. *Tratti morfologici e tratti sintattici*



A livello morfologico, infatti, le insegnanti greche non hanno presentato nessuna occorrenza di tratti neo-standard durante le lezioni osservate, mentre per le insegnanti italiane sono state registrate 11, 19 e 13 occorrenze rispettivamente, e, anche a livello sintattico, per le insegnanti greche si sono rilevate solo 3 occorrenze e 1 occorrenza, mentre per le insegnanti italiane rispettivamente 17, 17 e 35 occorrenze.

Tra le insegnanti italiane, poi, ogni lezione ha presentato un rapporto diverso tra il numero complessivo di tratti morfologici e di tratti sintattici presenti: più tratti morfologici per l'insegnante della lezione I<sub>2</sub> (19 occorrenze vs. 17), mentre più tratti sintattici per le insegnanti delle lezioni I<sub>1</sub> (17 vs. 11) e soprattutto I<sub>3</sub> (35 vs. 12), dove lo stacco è motivato dal frequente ricorso alla frase scissa.

Nel complesso, si è registrata una presenza nettamente superiore di tratti sintattici rispetto ai tratti morfologici (73 vs. 43).

La tabella 3 riassume tutte le occorrenze di ogni tratto per ogni singola lezione, nonché il numero complessivo di occorrenze di ogni tratto.

Tabella 3. *Occorrenze di tratti neo-standard*

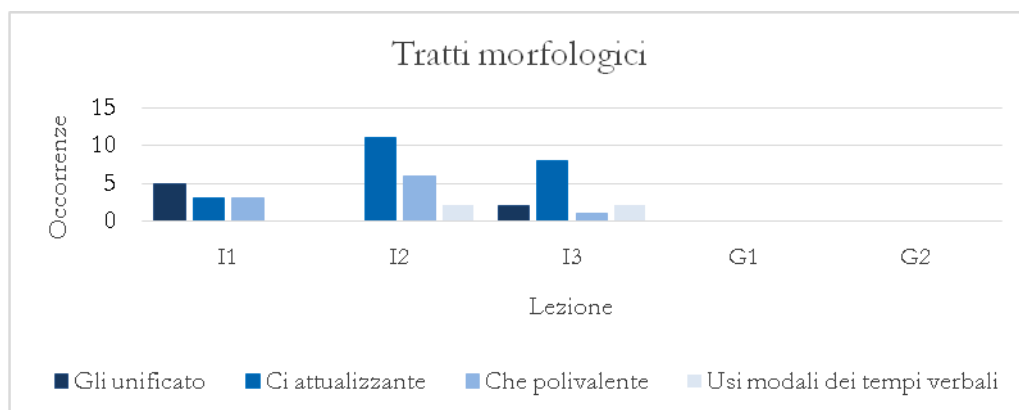
Occorrenze di tratti neo-standard						
MORFOLOGIA						
Tratto	Lezione					Totale
	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	
<b><i>Gli unificato</i></b>						
<i>Gli al posto di loro</i>	5	0	1	0	0	6
<i>Gli al posto di lei</i>	0	0	1	0	0	1
<b><i>Ci attualizzante</i></b>						
<i>C'averè</i>	0	2	4	0	0	6
<i>Ce l'averè</i>	3	9	3	0	0	15
<i>Ci con altri verbi</i>	0	0	1	0	0	1

<b>Semplificazione del sistema verbale</b>						
Imperfetto prospettico	0	0	1	0	0	1
Imperfetto di cortesia	0	1	1	0	0	2
Imperfetto ipotetico	0	0	0	0	0	0
Futuro epistemico semplice	0	0	0	0	0	0
Futuro epistemico anteriore	0	1	0	0	0	1
<b>Espansione del <i>che</i></b>						
<i>Che</i> polivalente	3	6	1	0	0	10
<b>Totale</b>	<b>11</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>43</b>
<b>SINTASSI</b>						
Tratto	Lezione					
	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	Totale
Dislocazione a sinistra	10	8	11	2	1	32
Dislocazione a destra	6	6	7	0	0	19
Frase scissa	1	3	17	1	0	22
<i>C'è</i> presentativo	0	0	0	0	0	0
<b>Totale</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>35</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>73</b>
<b>Occorrenze di tratti standard in disuso</b>						
Tratto	Lezione					
	I <sub>1</sub>	I <sub>2</sub>	I <sub>3</sub>	G <sub>1</sub>	G <sub>2</sub>	Totale
<b>Riorganizzazione del sistema pronominale</b>						
<i>Egli, ella, esso, essa, essi, esse</i> pronomi soggetto	0	0	0	0	0	0
<b>Espansione del <i>che</i></b>						
<i>Il quale, la quale, i quali, le quali</i> come sogg./ogg.	0	1	2	0	0	3

#### 4.1. *Tratti Morfologici*

Gli unici tratti morfologici emersi sono stati il *ci* attualizzante, il *che* polivalente, il *gli* unificato e gli usi modali dell'imperfetto e del futuro (grafico 2). Le tre insegnanti di madrelingua italiana non hanno dimostrato grandi differenze tra loro, sebbene per ogni lezione fosse identificabile un tratto dominante: il *gli* clitico dativo plurale per l'insegnante I<sub>1</sub>, il *ci* attualizzante e il *che* polivalente per l'insegnante I<sub>2</sub> e il *ci* attualizzante per l'insegnante I<sub>3</sub>. Come vedremo, questi tratti non sono tutti ugualmente «approvati» nella lingua contemporanea.

Grafico 2. Occorrenze dei tratti morfologici



#### 4.1.1. Gli *unificato*

Riguardo al *gli* unificato, si può infatti notare che per il *gli* clitico dativo plurale (ampiamente accettato in tanti contesti diversi e da tanti diversi parlanti) si sono registrate 6 occorrenze rispetto a solo una per il *gli* clitico dativo femminile (ancora ai margini dell'italiano «corretto»). 5 di queste 6 occorrenze si sono verificate durante la lezione I<sub>1</sub>. Se non si sono registrati casi di *gli* unificato nelle altre lezioni, è però anche vero che non si sono presentate occasioni che richiedessero l'utilizzo del pronome dativo plurale (lezioni I<sub>2</sub>, G<sub>1</sub> e G<sub>2</sub>) né femminile (G<sub>1</sub> e G<sub>2</sub>). Nelle lezioni I<sub>1</sub> e I<sub>2</sub>, si sottolineano, invece, casi in cui le insegnanti hanno scelto la forma standard *le*, anche se quasi sempre in situazioni indotte o da un esercizio o da una domanda da parte di uno studente (vd. grafico 3).

#### 4.1.2. Ci *attualizzante*

Un altro caso che oscilla tra usi standard e non-standard è quello del *ci* attualizzante col verbo *avere* (vd. grafico 4). Esso si è presentato per un totale di 21 volte nelle tre lezioni delle insegnanti italiane. Di queste 21 occorrenze, 6 sono state in forma puramente attualizzante, ossia in forma *c'averè*, un uso sentito ancora come molto lontano dallo standard e riservato perlopiù all'italiano parlato poco sorvegliato. Le altre 15 occorrenze sono state nella forma obbligatoria insieme a un pronome (*ce l'averè*).

Mentre l'uso del *ci* attualizzante puro (*c'averè*) è emerso singolarmente, i casi del *ci* attualizzante obbligatorio con pronome (*ce l'averè*) tendono a presentarsi raggruppati all'interno delle lezioni. Il carattere enfaticante di questa forma, utile per richiamare l'attenzione dello studente, può infatti risultare nella sua ripetizione in successione. Questo aspetto è particolarmente evidente nella lezione I<sub>2</sub>, nella quale le 9 occorrenze sono tutte in un unico discorso, mentre nelle lezioni I<sub>1</sub> e I<sub>3</sub>, 2 delle 3 occorrenze compaiono insieme.

È interessante notare che, nonostante l'utilità in un contesto didattico del *ci* obbligatorio, non abbiamo registrato nemmeno un caso di questo tratto per le insegnanti greche. Sebbene quindi la forma *ce l'averè* richieda obbligatoriamente il *ce*

anche nell'italiano codificato, il suo utilizzo dipende però dal ricorso a frasi costruite in modo da richiederne l'uso. Frasi risultate assenti nelle lezioni di insegnanti non di madrelingua.

Grafico 3. *Occorrenze del gli unificato*

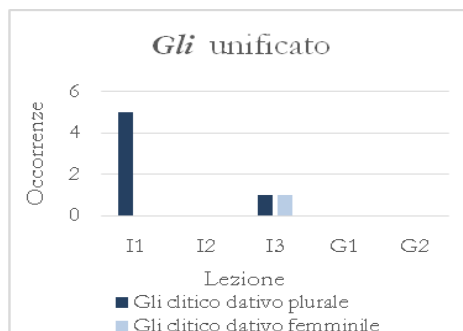
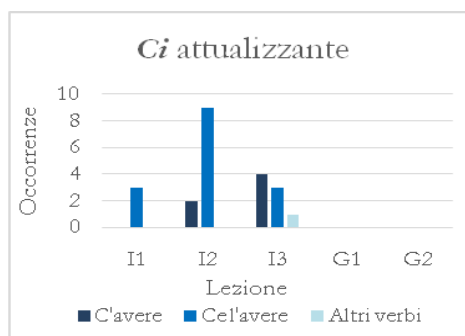


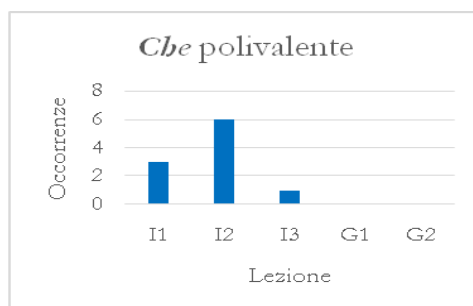
Grafico 4. *Occorrenze del ci attualizzante*



#### 4.1.3. Che *polivalente*

Altro tratto molto caratteristico del neo-standard, il *che* polivalente è comparso nel nostro campione un totale di 10 volte. Anche questo tratto, caratterizzato da un'enorme flessibilità, si è presentato in una varietà di forme, alcune vicino allo standard (*aspettate che mi ricordo*) e altre invece ancora lontane (*che il tema della fratellanza si trova in tutte le religioni*).

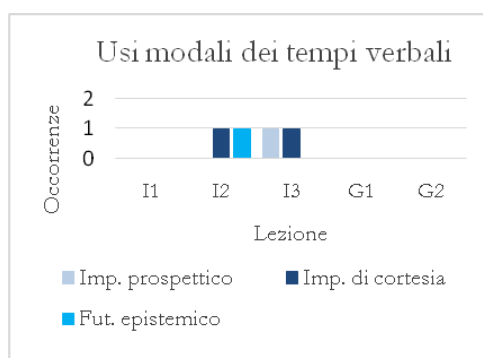
Grafico 5. *Occorrenze del che polivalente*



#### 4.1.4. Usi modali dei tempi verbali

Usi modali di tempi verbali si sono verificati 4 volte: 2 casi d'imperfetto di cortesia, 1 caso di imperfetto prospettico e 1 caso di futuro epistémico. L'imperfetto di cortesia è stato presentato come modello nella lezione I<sub>2</sub> (*scusami [...], volevo aggiungere qualcosa*), ed è stato impiegato dall'insegnante I<sub>3</sub> nel rivolgere una richiesta agli studenti (*volevo sapere semplicemente*). Sono risultate invece assenti riduzioni all'indicativo del periodo ipotetico dell'irrealità, forma molto usata ma sentita più lontana dallo standard. L'uso prospettico è stato utilizzato per indicare il futuro nel passato all'interno di un'interrogativa indiretta, forma praticamente standard e non per indicare, per esempio, il futuro proprio, uso invece più lontano dallo standard.

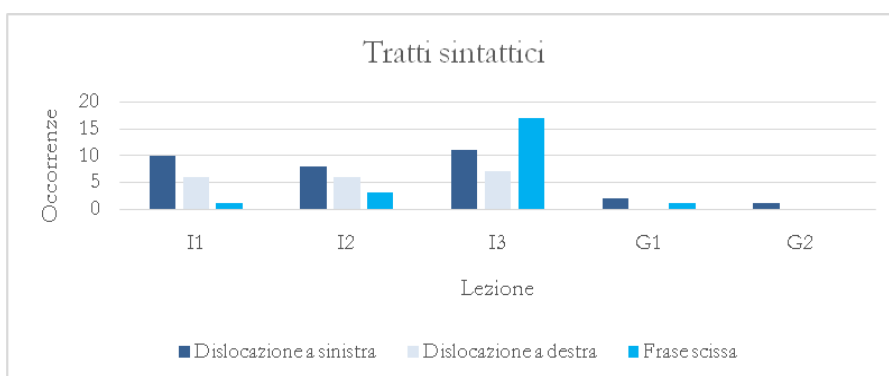
Grafico 6. Occorrenze di usi modali dei tempi verbali



#### 4.2. Tratti Sintattici

I tratti sintattici presenti durante le lezioni osservate sono stati la dislocazione a sinistra e a destra e la frase scissa. Non sono state, invece, rilevate occorrenze del *c'è* presentativo.

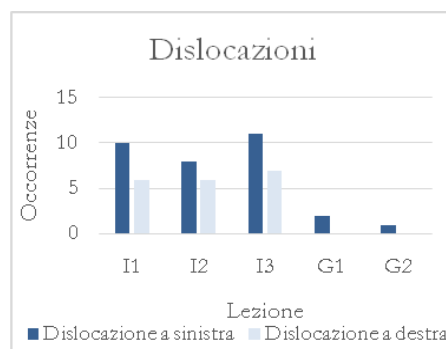
Grafico 7. Occorrenze dei tratti sintattici



#### 4.2.1. Dislocazioni

Le dislocazioni (vd. Grafico 8), sia a sinistra sia a destra, sono il tratto più presente nelle lezioni osservate (con una media di 16 occorrenze per le insegnanti italiane) e sono state spesso usate per il loro carattere enfaticamente e di richiamo, utile in un contesto didattico.

Grafico 8. Occorrenze delle dislocazioni



Possiamo notare che le dislocazioni a sinistra sono più presenti rispetto a quelle a destra nelle lezioni delle insegnanti italiane (10, 8, 11 volte e 6, 6, 7 volte rispettivamente) e sono state impiegate anche da entrambe le insegnanti greche (2 e 1 volta), mentre non ci sono stati casi di uso di dislocazione a destra. È infatti interessante notare che, nonostante l'ampia diffusione della dislocazione a destra nella lingua contemporanea (cfr. Gavazzi, 2009), essa sia ancora sentita come più lontana dalla sintassi standard rispetto alla dislocazione a sinistra, forse perché il suo uso spontaneo è più legato a espressioni fisse (per esempio, *lo sai che...?*) e per la sua capacità di svolgere diversi ruoli (di tematizzazione o di ripensamento) all'interno di una frase. A sottolineare questa diversa percezione, la dislocazione a sinistra è stata anche insegnata come costruzione durante una delle lezioni, mentre la dislocazione a destra no.

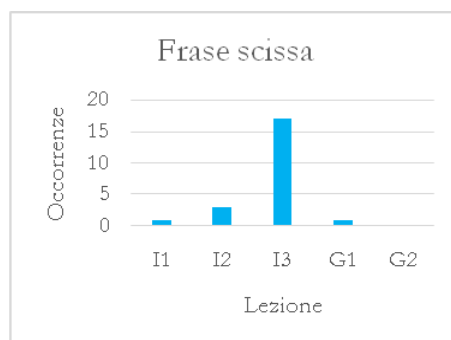
#### 4.2.2. Frase scissa

La situazione della frase scissa (vd. grafico 9) è diversa da quella delle dislocazioni. Tutte le insegnanti, a parte l'insegnante della lezione I<sub>3</sub>, dimostrano una bassa frequenza di utilizzo della frase scissa con 1, 3, 1 e 0 occorrenze rispettivamente, mentre l'insegnante della lezione I<sub>3</sub> ha usato questo specifico costrutto 17 volte.

Delle tre diverse tipologie di frase scissa, si sono registrate occorrenze di tutti e tre i tipi, con 10 casi della frase scissa «normale», 8 casi in forma interrogativa e 4 casi della polarità (tutti nella forma negativa *non è che*).

La frase scissa non è solo caratteristica della lingua parlata ma trova spazio anche nella lingua scritta, il che potrebbe contribuire alla sua frequenza a lezione rispetto a un costrutto simile, ma più prettamente orale, come il *c'è* presentativo.

Grafico 9. Occorrenze della frase scissa



#### 4.3. Trattati in disuso

In tutte le lezioni si è rilevata una preferenza per i pronomi relativi *che*, in funzione di soggetto e oggetto diretto, e *cui*, in funzione di oggetto indiretto. La serie *il quale, la quale, i quali, le quali* è stata presentata come relativo equivalente al *che* (ma di seconda scelta) dalle insegnanti I<sub>1</sub> e G<sub>2</sub>, mentre è stata impiegata in funzione di soggetto 1 volta dall'insegnante I<sub>2</sub> e 2 volte dall'insegnante I<sub>3</sub>. Della serie *egli, ella, esso, essa, essi, esse* non si è verificata nessuna occorrenza (ad eccezione di un esercizio della lezione I<sub>1</sub>).

#### 4.4. Ulteriori osservazioni

Per quanto riguarda il sistema verbale, il presente indicativo è stato impiegato molto più spesso degli altri tempi, con una netta preferenza per frasi che non richiedessero l'utilizzo di un congiuntivo. Un esempio di semplificazione si è visto nell'impiego dell'imperfetto prospettico da parte dell'insegnante I<sub>3</sub> al posto del condizionale passato. Inoltre, abbiamo notato che tante frasi ipotetiche sono state costruite con l'indicativo (di solito protasi presente + apodosi presente) ricorrendo al primo tipo di periodo ipotetico. Non si è inoltre registrato neanche un caso di frase ipotetica costruita in forma congiuntivo imperfetto + condizionale presente o congiuntivo trapassato + condizionale passato.

Anche le congiunzioni hanno dimostrato una tendenza alla semplificazione. Le congiunzioni semplici (*e, o, ma, quindi, che*) sono state le più utilizzate, mentre l'unica congiunzione composta usata spesso è stata *perché*. Nonostante la presenza di altre congiunzioni (per esempio, *siccome, oppure...*), sono state evitate congiunzioni che richiedessero necessariamente il congiuntivo (*sebbene, benché, affinché*). Le congiunzioni rimangono però un tema grammaticale importante per i corsi avanzati e per gli esami di certificazione e perciò una vasta gamma di congiunzioni è ancora presente negli esercizi svolti a lezione. Abbiamo infatti registrato, all'interno di esercizi, occorrenze di *affinché, poiché* e *qualora*.

## 5. CONCLUSIONI

Nelle lezioni prese in esame si è verificata, per le insegnanti di madrelingua italiana, una presenza non indifferente di tratti neo-standard, anche tra quelli tuttora più lontani dallo standard, a fronte di una loro quasi totale assenza per le insegnanti di madrelingua greca. Inoltre, la distribuzione dei tratti non è stata uniforme, ma si è concentrata nei momenti di parlato continuo dell'insegnante. Il numero relativo di occorrenze di tratti confrontabili (*gli* dativo plurale rispetto a *gli* dativo femminile, *ce l'aver* rispetto a *c'aver*, imperfetto di cortesia e prospettico rispetto a imperfetto ipotetico, dislocazione a sinistra rispetto a dislocazione destra, frase scissa rispetto a *c'è* presentativo) identifica una varietà linguistica che accoglie soprattutto gli elementi già più codificati del neo-standard, con solo qualche circoscritto abbassamento di registro (*c'aver* e alcuni casi di *che* polivalente). La forte presenza di tratti sintattici (e il non trascurabile ricorso al *che* polivalente) non sorprende, in quanto ricollegabile a esigenze di ripianificazione tipiche del parlato o di ripresa ed enfasi utili in un contesto didattico.

I risultati sembrano quindi indicare che il neo-standard è, sì, presente nella produzione orale delle insegnanti, ma più come riflesso del loro parlato abituale che di una sua consapevole introduzione in un contesto LS (di nuovo, il neo-standard non è rappresentato nel parlato delle insegnanti di madrelingua greca). Ciò è confermato anche dall'assenza di riflessione metalinguistica sui tratti neo-standard sia nella correzione degli esercizi sia come autocommento dell'insegnante sul suo parlato. Benché le insegnanti abbiano dichiarato nel questionario di assegnare un valore all'inclusione di «forme non standard che rispecchino l'uso della lingua contemporanea», queste forme non sono state quasi mai presentate come modelli. Anche nei due casi segnalati in cui lo sono state (per la dislocazione a sinistra e l'imperfetto di cortesia), non vi è però stata alcuna spiegazione di accompagnamento né contestualizzazione rispetto a forme concorrenti. Una «mancanza» che è risultata ancora più evidente nel caso della correzione dell'esercizio con oscillazioni tra l'iniziale *glieli renderò* e *li renderò (a) loro*.

Gli studenti sono quindi stati esposti a un *input* linguistico vario ma difficile da interpretare sociolinguisticamente, vista l'assenza, da parte dell'insegnante, di quell'inquadramento del proprio idioletto di cui Santipolo (2002: 199) sottolinea l'importanza.

Con questa ricerca si è voluto ampliare lo studio sull'italiano neo-standard nell'insegnamento dell'italiano LS dai manuali al parlato degli insegnanti. La metodologia di indagine elaborata, sperimentata su un campione ridotto, potrebbe utilmente essere estesa a campioni più grandi in diversi contesti nazionali. Sarebbe inoltre interessante, come già suggerito da Diadori, Cotroneo e Pallecchi (2007: 340), confrontare i dati ottenuti con un *corpus* aggiornato di italiano parlato in contesto non L2 o LS. Proseguimento naturale di questa ricerca sarà, invece, sempre in ambito di italiano LS, un'indagine sulla familiarità degli studenti con i tratti neo-standard, a partire dalla loro capacità di riconoscerli e commentarli.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Berretta M. (1993), “Morfologia”, in Sobrero A.A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture*, Laterza, Roma-Bari, pp. 193-245.
- Berretta M. (2002), “Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna”, in Berretta M., Dal Negro S., Mortara Garavelli B. (a cura di), *Temì e percorsi della linguistica: scritti scelti*, Mercurio, Vercelli, pp. 149-199.
- Berruto G. (1986), “Un tratto sintattico dell'italiano parlato: il c'è presentativo”, in Lichem K., Mara E., Knaller S. (a cura di), *Parallela 2: aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo*, Narr, Tubinga, pp. 61-73.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Berruto G. (2010), “Italiano standard”, in Simone R. (ed.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani.  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-standard_(Enciclopedia-dell'Italiano))
- Berruto G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, 2° ed., Carocci, Roma.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione dall'inglese di Quartapelle F., Bertocchi D., La Nuova Italia-Oxford, Firenze-Milano.
- Cutri A. (2016), “Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero”, in *Italiano LinguaDue*, VIII, 1, pp. 84-102:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7565/7338>.
- D'Achille P. (2010), *L'italiano contemporaneo*, 3° ed., il Mulino, Bologna.
- De Cesare A.M. (2007), “Sul cosiddetto ‘c'è presentativo’: Forme e funzioni”, in De Cesare A.M., Ferrari A. (a cura di), *Acta Romanica Basiliensia 18 marzo 2007: lessico, grammatica, testualità*, Università di Basilea, Basilea, pp. 127-153.
- De Mauro T. (2002), “Prefazione”, in De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L., *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma, pp. 13-22.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Dendrinos B., Zouganelli K., Karavas E. (2013), *Foreign Language Learning in Greek Schools: European Survey on Language Competences*, RCeL, Atene.
- Diadori P. (2004), “Teacher-Talk/Foreigner-Talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca”, in Maddii L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene, pp. 71-102.
- Diadori P., Cotroneo E., Pallecchi F. (2007), “Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?”, in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Frasnedi F. (2009), “Terremoti e fraseggio”, in Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Carocci, Roma, pp. 67-77.
- Gavazzi S. (2009), “La dislocazione a destra nella didattica dell'italiano L2/LS: riflessioni e proposte didattiche”, in Supplemento alla rivista *ELLE*, Bollettino XXX,

- giugno 2009. <http://www.italy.it/la-dislocazione-destra-nella-didattica-dell%E2%80%99italiano-l2ls-riflessioni-e-proposte-didattiche>.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- La Grassa M. (2015), "Il lessico degli insegnanti dei corsi di italiano L2 rivolti a immigrati adulti", in *ILSA – Italiano a stranieri*, 19, pp. 12-18.
- Milroy L., Gordon M. (2003), *Sociolinguistics: Method and Interpretation*, Blackwell, Malden, MA.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2016), *Italiano lingua viva: stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze: 17-18 ottobre 2016.
- Mioni A. (1983), "Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione", in *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Vol. I, Pacini, Pisa, pp. 495-517.
- Roggia C.E. (2009), *Le frasi scisse in italiano: struttura informativa e funzioni discorsive*, Slatkine, Ginevra.
- Sabatini F. (1985), "L'italiano dell'uso medio?: una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Holter G., Radtke E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Narr, Tübingen, pp. 154-185.
- Santipolo M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Santipolo M. (2007), "Scusi, volevo un bicchier d'acqua, per cortesia! La grammatica comunicativa e il cambiamento strutturale: il caso dell'imperfetto di cortesia nelle lingue romanze e il suo insegnamento", in Atti delle Giornate di studio "Quale grammatica per la didattica linguistica?", Padova, 10-11 gennaio 2008, numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica*, 23, pp. 51-66.
- Santipolo M. (2016), "Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua", in *ELLE*, V, 3, pp. 327-338.
- Santipolo M., Di Siervi C. (2010), "Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale", in Santipolo M., Di Siervi C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola: Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Guerra, Perugia, pp. 7-24.
- Serianni L. (1991), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, 2° ed., UTET, Torino.
- Sobrero A. A. (a cura di) (1993a), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A. A. (a cura di) (1993b), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari.
- Sobrero A. A., Miglietta A. (2011a), "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri: parte prima", in *Italiano LinguaDue*, III, 1, pp. 233-260: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236/1448>.
- Sobrero A.A., Miglietta A. (2011b), "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri: parte seconda", in *Italiano LinguaDue*, III, 2, pp. 243-257: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924/2177>.
- Sörman E. T. (2014), *Che italiano "fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? Trattati del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani* [tesi di dottorato], Università di Stoccolma, Stoccolma.

# PLURILINGUISMO E IMMIGRAZIONE NEL PORDENONESE: IL CASO DI SPILIMBERGO

*Gianluca Baldo*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Oggetto della ricerca, che si sviluppa tra il 2010 e il 2012, è la comunità burkinabé residente nel territorio comunale di Spilimbergo, un centro abitato di modeste dimensioni sulla sponda destra del Tagliamento. Il fiume divide il Friuli Venezia Giulia da nord a sud e costituisce una linea di demarcazione naturale tra parte occidentale e centro-orientale della regione. Il territorio comunale di Spilimbergo, con le sue sette frazioni, ospita circa 12.000 abitanti e fa parte della Provincia di Pordenone. Recentemente una nutrita compagine di cittadini stranieri si affianca a quella nativa e si avvia a costituire una componente significativa della popolazione locale. Le piccole e medie imprese, attive prevalentemente nei settori agricolo e industriale, assorbono negli anni la manodopera estera e la integrano nel sistema produttivo. La nuova presenza si fa così nel tempo un fenomeno sempre meno straordinario e il mercato si affida sempre più stabilmente alla forza lavoro a basso costo estera, elemento strutturale del sistema.

Sul piano dell'educazione l'Istituto Comprensivo di Spilimbergo comprende la scuola primaria e quella secondaria di I grado del paese. L'I.I.S. "Il Tagliamento" prevede invece indirizzi vicini alle vocazioni economiche espresse dal territorio. Non è raro nemmeno che gli adolescenti si spostino a Udine e Pordenone per completare la loro istruzione con specializzazioni più vicine ad aspettative e desideri. Man mano che i lavoratori esteri ricostituiscono i nuclei familiari con il meccanismo dei ricongiungimenti, la presenza di minori non italofofoni si manifesta anche nel sistema scolastico, con modalità inedite ed esiti non sempre prevedibili.

Sul piano strettamente linguistico la realtà spilimberghese è caratterizzata dall'esistenza di una varietà friulana con tratti specifici, ancora strumento di

<sup>1</sup> Università degli Studi di Udine. Questo contributo nasce dalla rielaborazione dei capitoli IV e V della tesi di dottorato Baldo (2012). Parte dei materiali hanno già trovato spazio in Baldo (2017), in una appendice che si differenzia dal presente lavoro sia per la minore completezza dei dati sia per un approccio meno orientato alla pratica didattica.

Si ringraziano tutti gli insegnanti, gli operatori e i tecnici che con la loro collaborazione volontaria hanno reso possibile la realizzazione della ricerca, in particolare i dirigenti, il personale scolastico e i dipendenti della pubblica amministrazione che hanno offerto conoscenze e competenze. Ringraziamento particolari sono diretti a Fabiana Fusco, per avere incoraggiato e sostenuto la ricerca, e a Carla Marcato, Direttrice del Master *Italiano Lingua Seconda e Interculturalità* dell'Università degli Studi di Udine che ha messo a disposizione risorse e tirocinanti senza i quali sarebbe stato impossibile attivare i corsi di alfabetizzazione (cfr. Appendice). Paola Guzzoni, mediatrice spontanea ed efficace, ha generosamente accordato fiducia e appoggio, determinanti nelle fasi di avvio del progetto. Infine Yabre Boukare e i membri della minoranza burkinabé hanno accolto, raccontato e condiviso la loro ricca esperienza. A loro è dedicato questo lavoro, assieme alla mia gratitudine.

comunicazione vitale e quotidiano in molti domini e situazioni nelle frazioni, ma anche nel centro urbano principale<sup>2</sup>. La presenza di un codice locale, diverso dall'italiano, risulta bene visibile non soltanto ai nativi, ma anche ai nuovi cittadini. I ricchi repertori dei migranti offrono quindi opportunità di contatto tra una pluralità di codici, spesso tipologicamente non affini (cfr. par. 5.2).

In tutti gli aspetti della loro vita i friulani imparano negli anni a confrontarsi con situazioni inedite che pongono con urgenza la questione dell'integrazione. La convivenza si realizza in forme talvolta problematiche, il panorama urbano è meno omogeneo, diversificato da una presenza varia per provenienza, obiettivi, strutture comunitarie e familiari. La presente ricerca si inquadra in questa cornice di riferimento e punta a cogliere i vantaggi offerti da un oggetto di indagine circoscritto, coeso e aggregato come la minoranza del Burkina Faso a Spilimbergo. La comunità offre condizioni favorevoli e consente di ottenere con semplicità dati che altrimenti potrebbero sfuggire all'osservatore. Come si ricorda in Bagna, Barni, Siebetchu (2004: 16), «nella provincia, nei centri più piccoli, aree più chiuse, più conservative, più timorose verso l'altro e le sue lingue» gruppi di immigrati anche consistenti potrebbero, contrariamente a quanto accade in questo studio di caso, nascondersi e risultare meno raggiungibili.

La fase iniziale di raccolta delle informazioni, negli ultimi mesi del 2010, coinvolge sia l'amministrazione locale, l'anagrafe e le scuole, sia i membri della minoranza, che partecipano direttamente con la compilazione di un questionario sociolinguistico e rispondendo a delle interviste semi-strutturate (cfr. par. 4.1). I dati, pubblicati in queste pagine, espongono la comunità sul piano demografico, dei percorsi migratori e in prospettiva sociolinguistica, consentono un'analisi quantitativa e qualitativa e offrono riflessioni su diversi aspetti dell'integrazione socioculturale e linguistica.

Ne risulta una carta di identità della minoranza dettagliata, da cui affiorano anche necessità specifiche la cui conoscenza consapevole è vantaggiosa al fine di progettare interventi mirati di inclusione sociale<sup>3</sup>. Già i colloqui individuali, ma soprattutto la successiva rielaborazione dei dati linguistici, rendono esplicita la domanda di formazione espressa dagli informanti e assolvono alla funzione di schede di rilevazione dei bisogni<sup>4</sup>. Grazie alla collaborazione disinteressata di istituzioni e volontari è possibile, nei mesi e negli anni successivi, dare una risposta ben calibrata a questa istanza e creare così un raccordo armonioso tra ricerca e prassi didattica (cfr. Appendice).

<sup>2</sup> Tra le fonti sul friulano di Spilimbergo l'indagine Frau (1984) e lo studio Rizzolatti (1984). Meno specifici ma più aggiornati sono Picco (2013) e la ricerca promossa dall'Agenzia regionale per la lingua friulana (ARLeF). I risultati di quest'ultima, realizzata dall'Università degli Studi di Udine sotto il coordinamento del dott. Claudio Melchior, sono disponibili sul sito dell'Agenzia ([www.arlef.it](http://www.arlef.it)).

<sup>3</sup> I corsi di prima alfabetizzazione alla lingua italiana hanno dato risposta a un bisogno linguistico e di promozione di sé espresso con chiarezza dalle donne burkinabé e come tale rilevato dalla ricerca. L'offerta didattica ha mirato a soddisfare le necessità delle apprendenti, tenendo conto sia delle loro competenze in lettoscrittura sia dei fattori extralinguistici, tra cui la prospettiva di genere. Lo strumento di indagine si rivela così utile non soltanto sul piano descrittivo, ma anche nell'ottica di interventi formativi calibrati sui caratteri e bisogni dell'utenza presente sul territorio.

<sup>4</sup> Cfr. Minuz (2015: 37-42).

## 2. LA COMUNITÀ BURKINABÉ DI SPILIMBERGO

In Friuli Venezia Giulia esiste un numero limitato di comunità immigrate con caratteristiche di forte unità e coesione, tali da renderle interessanti ed esemplari di fenomeni migratori più generali. Si tratta principalmente dei bangladesi a Monfalcone (Gorizia), degli statunitensi della base militare di Aviano (Pordenone), dei ghanesi nel pordenonese e dei burkinabé a Spilimbergo. L'esempio spilimberghese, in particolare, rappresenta un caso di migrazione a catena che si offre con chiarezza all'osservatore grazie al contesto di inserimento, un piccolo centro urbano di provincia. I dati dell'anagrafe locale descrivono un mandamento non esteso, accentrato attorno al borgo principale, che conta alla fine del 2015 poco più di 8.200 persone, e sette frazioni distribuite lungo il corso del fiume Tagliamento e del torrente Cosa, suo affluente<sup>5</sup>. La popolazione complessiva delle sette frazioni, che supera attualmente i dodicimila abitanti, fa spazio da circa quindici anni a una nutrita componente esterna, in crescita costante.

È singolare che circa un quinto di questa presenza estera sia costituito da immigrati dal Burkina Faso, partiti per lo più da villaggi rurali della Provincia di Boulgou, nella regione centro-orientale del paese<sup>6</sup>. Il dato è anche più interessante se lo si confronta con quelli relativi ad altri centri urbani in regione. Nemmeno i più densamente popolati capoluoghi di Udine o Trieste superano, anche solo in valore assoluto, le cifre di Spilimbergo.

La ricerca di informazioni sul momento esatto dello stanziamento dei primi membri della comunità conduce indietro nel tempo, verso l'individuo o gli individui che avviano il meccanismo migratorio di cui la realtà locale odierna è testimonianza. Il susseguirsi degli eventi lascia negli anni spazio a spiegazioni diverse che cercano di identificare, o indovinare, la genesi dell'insolita situazione. Secondo alcuni è plausibile la spiegazione secondo la quale i burkinabé avrebbero preferito insediarsi in questa parte della regione alla ricerca di una fonte d'acqua, rappresentata dal vicino fiume. La voce è invece

<sup>5</sup> I dati dell'Ufficio Anagrafe di Spilimbergo al 31/12/2010, anno in cui sono stati raccolti i materiali per la ricerca, rivelano la presenza di 12.200 residenti nel territorio: 8.207 nel capoluogo, 640 a Barbeano, 491 a Baseglia, 251 a Gaio, 541 a Gradisca, 521 a Istrago, 1.131 a Tauriano e 438 a Vacile. Alla stessa data i cittadini stranieri regolarmente residenti sono 1.538 unità, con una incidenza del 12,6%. Questo valore, nettamente superiore alla media nazionale ISTAT del 7,4%, conferma l'intensità del fenomeno. Le scelte abitative dei nuovi cittadini, spinte a massimizzare l'utile e alla ricerca di alloggi vicini alle aree di impiego e il più possibile a buon mercato, creano addensamenti che possono superare di molto il dato medio. Il caso più eclatante è la frazione di Istrago, dove la presenza immigrata tocca la punta record del 23,4%. Altre statistiche, reperibili in rete, presentano piccole oscillazioni dovute principalmente all'elaborazione e al momento di raccolta delle informazioni. I valori non si discostano però mai in maniera significativa da quelli anagrafici.

<sup>6</sup> Il numero di burkinabé spilimberghesi si mantiene alto negli anni e il 31/12/2015 è pari a 318 unità, di cui 205 maschi, a dunque oltre un quinto del totale degli stranieri residenti. Un valore così elevato è inusuale altrove e conferma la distribuzione a pelle di leopardo delle comunità immigrate in Italia. Nell'intervallo di tempo tra il 2000 e il 2010 la minoranza burkinabé si colloca sempre al secondo o terzo posto in valore assoluto, preceduta da quella albanese, al primo, e da quella romena con cui contende la seconda posizione. La situazione, unica a livello regionale, rimane stabile negli anni e la comunità africana si conferma, a fine 2015, seconda, preceduta da quella romena con 331 unità e seguita da quella albanese con 309.

smentita come assurda da più informanti, anche autorevoli nella comunità<sup>7</sup>. Le origini reali del fenomeno si spingono ai primi anni Novanta, momento in cui giungono i primi due burkinabé di Spilimbergo. Si tratta di personale a servizio presso una ricca famiglia italiana trasferitasi temporaneamente dalla residenza romana al piccolo borgo in provincia di Pordenone. A quanto pare era comune all'epoca, per i rappresentanti dell'alta borghesia della capitale, disporre di collaboratori familiari africani. Questa manodopera era talvolta reclutata direttamente *in loco*, durante viaggi nei paesi di origine, o assunta in un momento successivo al rientro. Gau e Asha, i loro nomi, iniziano a lavorare come stalliere e aiuto cucina in una villa della zona proprio nel periodo precedente le prime iscrizioni anagrafiche di cittadini del Burkina Faso<sup>8</sup>. In seguito la coppia è raggiunta da alcuni connazionali che, grazie al forte sviluppo del tessuto

<sup>7</sup> Nel corso della ricerca si sono registrate quindici interviste per circa dieci ore totali di parlato. I testi audio sono stati quindi trascritti e utilizzati per uno studio lessicale sui vocabolari individuali dei parlanti, i cui obiettivi esulano da quelli del presente contributo. Gli stessi materiali sono però interessanti a livello sociolinguistico e in tale chiave si presentano in nota. Il sistema di identificazione dei partecipanti alle interviste indica con Ric. il ricercatore, mentre l'informante è introdotto da una forma abbreviata a tutela della sua identità. Le norme di trascrizione sono in parte intuitive e annotano pause, sovrapposizioni, e altri fenomeni del parlato:

parola::	allungamento della vocale finale
parola parola	falsa partenza o autocorrezione
[parola]	commento del trascrittore
parola= =parola	allacciamento di enunciati diversi
&parola&	enunciato in sovrapposizione
(parola)	frammento poco udibile ricostruito
(xxx)	frammento incomprensibile
+ ++ +++ (N)	pausa di 1, 2, 3 o N secondi
@ @@ @@@	risata, a seconda della durata
%parola%	segmento pronunciato a bassa voce

Un adolescente burkinabé di diciassette anni, iscritto alla scuola secondaria superiore, commenta l'ipotesi di una scelta della comunità deliberata a favore dello stanziamento presso un corso d'acqua:

P.: No, non ha neanche senso.

Ric.: Non ha nessun senso.

P.: È come, è come dire + che i burkina vengono qua perché:: il Paese è l'Italia. Non ha|è troppo banale, non ha, non c'entra proprio, non ha... Non c'entra +++ mi chiedo chi + avrà scritto questo se non altro.

Ric.: Mah, io l'ho trovato anche su un articolo su|su internet e dicevano &che ++ alcuni& ipotizzavano questo=

P.: &No, no. No, no. No.&

=Persone che stavano dell'idea, come:: (xxx) si alza la mattina per riempire il giornale.

<sup>8</sup> Un informante di circa venti anni, bene integrato nel tessuto sociale locale e allievo della Scuola Mosaicisti del Friuli di Spilimbergo, racconta la storia dei primi membri della comunità:

S.: Non lo so, è che dicono|All'inizio dicevano|Un anziano di qua, a Spilimbergo diceva che uno era venuto qua che +++ che dovrebbe essere proprio il cugino del|di|della stessa famiglia con Prosper. Sta qua si chiamava:: non mi ricordo il loro nome veri, però li chiamavamo il soprannome che si chiama Gau e sua moglie Asha. Però loro sono arrivati qua i primi, che lavoravano per una persona. Non so, dicono che erano nella stalla, non so come...

Ric.: Ah ah. Nel? Nella?

S.: So che lavorano nella stalla, così. &O aiutano& a fare una cuoca.

Ric.: &Coi cavalli?&

Ah ah. Sì.

S.: Che, di là cominciavano a arrivare pian|Lui, fa venire il suo amico che qua c'è il lavoro +++ e vieni.

economico locale, riescono a inserirsi con facilità nei livelli più bassi e dequalificati dei settori agricolo e industriale.

L'informazione sulle possibilità offerte dal piccolo comune friulano, si diffonde rapidamente nella Provincia di Boulgou e raggiunge anche i più piccoli villaggi. La notizia suscita interesse e attrae sempre più burkinabé, fino a giungere alla realtà odierna che risente in misura davvero limitata della crisi occupazionale degli ultimi anni<sup>9</sup>.

### 3. LA RICERCA: ANALISI SOCIOGRAFICA DEL CAMPIONE

L'Ufficio Anagrafe del Comune di Spilimbergo ha fornito, nei tre anni della ricerca, informazioni precise e spiegazioni accurate. Attraverso questa fonte è stato però impossibile ottenere una stima della componente irregolare dell'immigrazione. La Fondazione Caritas/Migrantes e, successivamente, il Centro Studi e Ricerche IDOS si sono impegnati negli anni a colmare la lacuna con una valutazione abbastanza attendibile della presenza sommersa. Non è stato purtroppo possibile utilizzare questi valori perché non scendono sufficientemente nel dettaglio a livello locale e risultano scarsamente confrontabili con quelli spilimberghesi. I dati sulle residenze ufficiali, registrati al 31 dicembre di ciascun anno dal 2000 al 2015, consentono in ogni caso di costituire delle serie con riferimento ai cittadini del Burkina Faso nello spilimberghese<sup>10</sup>.

Tav. 1. Residenti nel comune di Spilimbergo anni 2000-2010 e al 31/12/2015 (dati anagrafe di Spilimbergo)



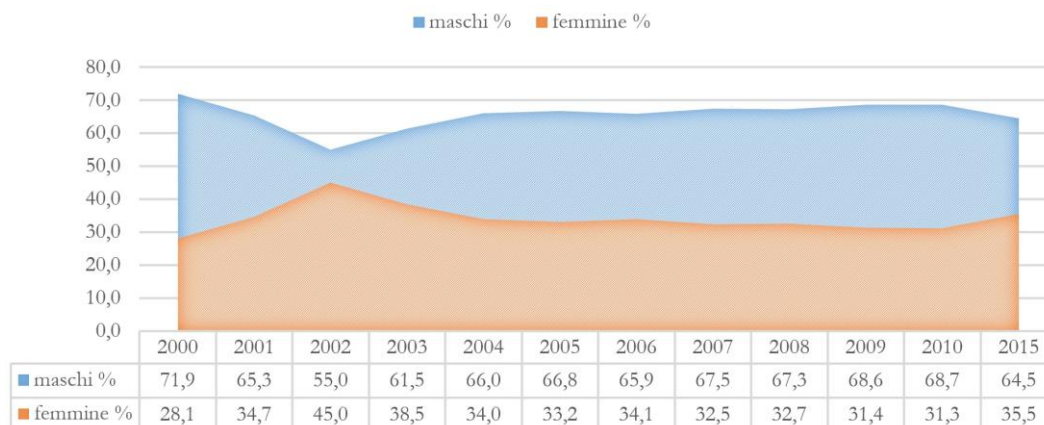
<sup>9</sup> Al di là delle testimonianze e opinioni degli informanti, i dati anagrafici confermano nel 1997 la presenza di nove burkinabé. Questa cifra è in linea con l'ipotesi dei primi arrivi all'inizio degli anni Novanta. La struttura per età della comunità mostra che attualmente a Spilimbergo risiede una donna del Burkina Faso di circa 70 anni, che potrebbe essere proprio la Asha cui gli informanti hanno accennato. La sua presenza risulterebbe altrimenti inusuale, soprattutto se si considera che la minoranza è caratterizzata da una percentuale rilevante di adulti in età da lavoro e da una incidenza femminile limitata, come è comune a molti gruppi di recente immigrazione.

<sup>10</sup> I dati di questo capitolo sono stati raccolti dai prospetti statistici dell'Ufficio Anagrafe di Spilimbergo con la collaborazione di Gian Paolo Ceconi, dei Servizi Demografici, cui va un sentito ringraziamento.

La crescita della popolazione italiana è limitata e la comunità autoctona si attesta attorno alle diecimila unità. L'elemento immigrato è invece in costante aumento e la componente costituita dai nuovi cittadini è anno dopo anno più incidente<sup>11</sup>.

La composizione per genere ed età della minoranza è un fattore indicativo che consente di formulare ipotesi sul grado di stabilità e radicamento nel territorio, nonché sulla quantità e qualità della partecipazione al mercato del lavoro. Nel caso dei burkinabé il rapporto tra uomini e donne è a vantaggio dei primi e si attesta su percentuali attorno al 60-65%. La comunità è costituita per due terzi da maschi adulti, un valore sintomatico di una immigrazione in una fase precoce nel processo di inserimento nella società di arrivo. La notevole presenza maschile indica una volontà di entrare rapidamente nel tessuto economico locale giocando la carta di una forza lavoro a bassa qualificazione, ma disposta a occupare qualsiasi nicchia dell'apparato produttivo. Una indagine diacronica più dettagliata segnala, nel corso degli anni, una crescita graduale della componente femminile e mostra così un gruppo sociale in crescita quantitativa, ma anche in evoluzione sul piano qualitativo della presenza.

Tav. 2. Rapporto tra i generi nella comunità (dati anagrafe di Spilimbergo)



Se alla fine del 2000 l'incidenza di donne burkinabé si attesta al 28,1%, la percentuale cresce nel tempo fino al 35,5% del 2015. Questo indicatore testimonia un progetto di radicamento nel territorio: quando i maschi adulti *breadwinner* si integrano sul piano lavorativo e abitativo, richiamano le consorti per ricostituire i nuclei familiari spezzati alla partenza e anche la nascita di nuova prole contribuisce all'incremento della presenza femminile nella comunità<sup>12</sup>. Le percentuali possono avere un valore predittivo, poiché

<sup>11</sup> Il grafico mostra l'evoluzione della comunità burkinabé dai primi stanziamenti fino al momento della ricerca, mentre l'ultima colonna indica i valori al 31/12/2015. Dopo la crisi economica, dal 2008 a oggi, la presenza di stranieri subisce una flessione e si stabilizza, smette di aumentare. La recessione non avvia movimenti di rientro significativi e non genera un calo netto, ma solamente contiene i nuovi arrivi, livellando gli incrementi. È forse questa la ragione per cui il numero di cittadini non italiani nel 2015 è paragonabile a quello registrato negli anni prima della crisi, anche se, come si è detto, i burkinabé sembrano meno partecipi a questa dinamica e la loro crescita si mantiene sostenuta.

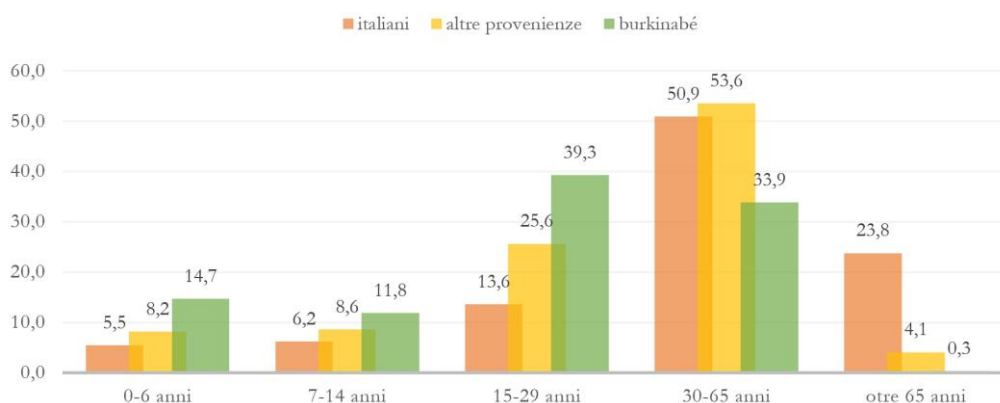
<sup>12</sup> Nella società burkinabé la differenza tra i generi è piuttosto evidente e la donna si colloca in una posizione subalterna. Pertanto è in un certo senso fisiologico che l'emigrazione tocchi maggiormente e in prima battuta i maschi adulti, per estendersi solo in seguito alle consorti, che in Italia si occupano dei



permettono di ipotizzare nuovi ricongiungimenti familiari e una crescita futura della comunità, fino al progressivo livellamento della differenza di genere.

Anche i dati sulla ripartizione per fasce d'età contribuiscono a completare la valutazione dell'impatto della componente immigrata sulla struttura sociale locale. I valori confermano i precedenti e descrivono una comunità che, alla fine del 2010, è in una fase iniziale del processo di stanziamento. La presenza di anziani è assolutamente contenuta e, nel caso specifico dei burkinabé, la più bassa sia rispetto agli italiani sia alle altre provenienze. In valore assoluto si registra una sola donna oltre i 65 anni, con tutta probabilità Asha, una capostipite della minoranza. Dalle statistiche emerge chiaramente la struttura della comunità rispetto alle altre componenti della popolazione spilimberghese e si evince quanto incisivo sia, in termini di forza lavoro, il suo contributo.

Tav. 3. *Struttura per età della popolazione residente al 31/12/2010 (dati anagrafe di Spilimbergo)*

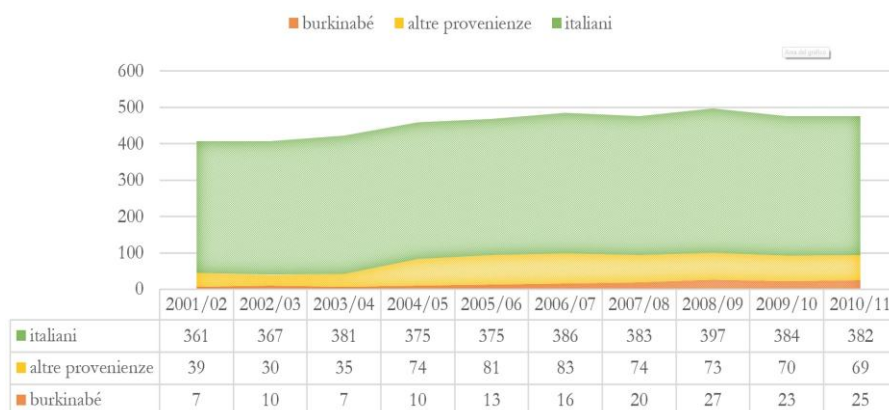


L'elevata incidenza di minori è un segno inequivocabile di vitalità e di una comunità in evoluzione, nonché di una presenza sul territorio sempre meno occasionale e strutturale anche a livello demografico. All'inserimento di questi bambini e ragazzi nel sistema scolastico italiano non mancano difficoltà e attriti, sia a livello culturale sia educativo. Gli istituti di Spilimbergo hanno in diversa misura collaborato alla ricerca e condiviso i dati a disposizione; è stato così possibile raccogliere informazioni sulla partecipazione dei burkinabé ai differenti momenti del percorso formativo. Le cifre non entrano in conflitto con quelle dell'anagrafe e confermano come i nuovi cittadini stiano

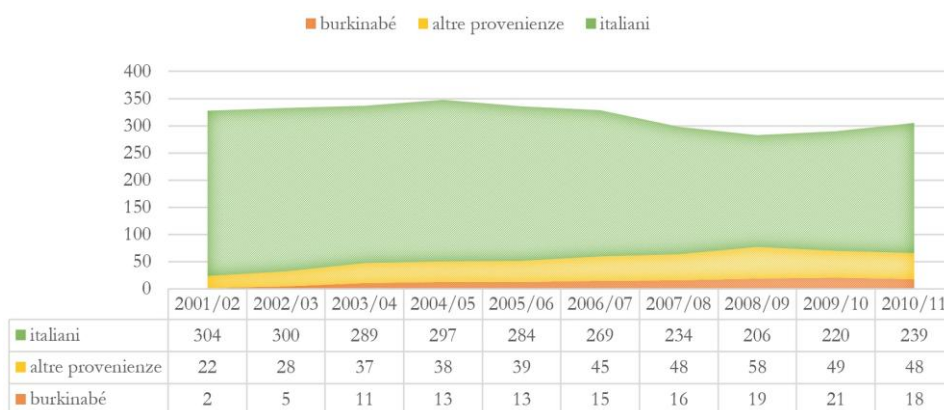
lavori domestici e dei minori. Questo aspetto, escluse rare eccezioni, esercita un influsso notevole sulla capacità di integrazione dei migranti, sulla loro partecipazione alla società locale, nonché sul livello raggiunto nella lingua seconda. La competenza in italiano può essere interpretata in prospettiva di genere e il grado di apprendimento del codice di arrivo, legato anche alla partecipazione al dominio del lavoro, è differenziato. Gli uomini sviluppano con rapidità contatti e reti che consentono loro di maturare una competenza adeguata, per lo meno sul piano dell'oralità. Le donne, marginalizzate nel dominio familiare, ricorrono meno all'italiano e sono poco partecipi della vita spilimberghese. La componente femminile della comunità risulta quindi esclusa dal pieno accesso ai servizi del territorio e vive una spiacevole limitazione dei diritti della persona. Ecco allora l'idea di dedicare energie e sforzi a consentire alle nuove cittadine, non diversamente dai coniugi, una maggiore presenza e inclusione nel tessuto sociale locale. Una possibile via è facilitarle nell'appropriazione della lingua, intesa come strumento di emancipazione, di crescita della consapevolezza di sé, di sviluppo della persona e nel contempo della comunità di individui di cui è parte (Minuz, 2015: 18-19).

compensando la bassa natalità degli italiani. Sulla base delle iscrizioni ai cicli di formazione primaria, secondaria di I e II grado, anni scolastici dal 2001/2002 al 2010/2011, la percentuale di allievi non italiani risulta in crescita costante. L'incidenza di studenti stranieri è particolarmente alta nella scuola primaria e in quella secondaria inferiore dove, con riferimento all'ultimo anno scolastico della serie, raggiunge rispettivamente il 21,1% e 22,4%.

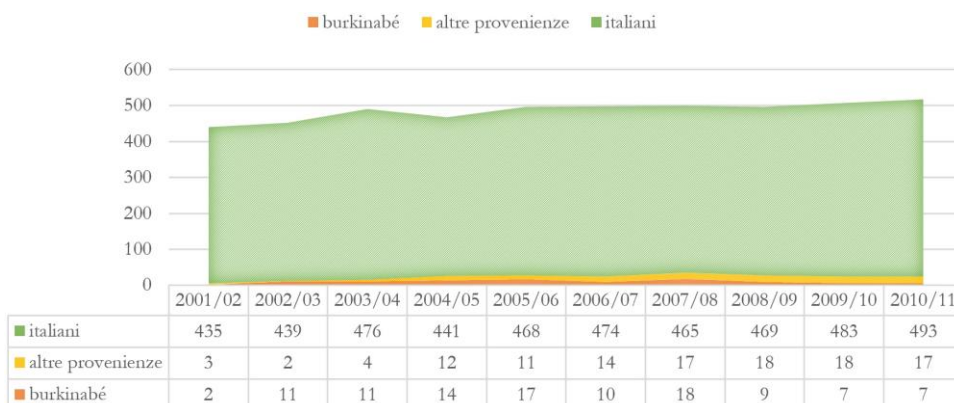
Tav. 4. *Iscritti alla scuola primaria al termine dell'a.s. (dati Istituto Comprensivo di Spilimbergo)*



Tav. 5. *Iscritti alla scuola secondaria di I grado al termine dell'a.s. (dati Istituto Comprensivo di Spilimbergo)*



Tav. 6. *Iscritti alla scuola secondaria di II grado al termine dell'a.s. (dati I.S.S. "Il Tagliamento")*



Questi dati dovrebbero spingere amministrazione scolastica e docenti a riflettere su una situazione che mostra una certa stabilità strutturale e invita ad abbandonare ogni ormai anacronistica ottica emergenziale, per fronteggiare in maniera organizzata e pianificata la sfida del momento, con strumenti e proposte formative ben calibrate sulle necessità effettive e sui bisogni degli apprendenti. Solo così sarà possibile contribuire all'integrazione e alla valorizzazione delle risorse apportate dai nuovi cittadini e dai loro figli. La dinamica che anno dopo anno si ripresenta nel sistema educativo nazionale, oltre che locale, è nuova soltanto in virtù della sua continua e rapida evoluzione. L'integrazione linguistica e culturale degli allievi stranieri non può continuare a essere affidata alla passione e iniziativa di pochi insegnanti, né dipendere da attività di mediazione attivate grazie a volontari. Sarebbero opportuni investimenti a lungo termine, segno di un impegno duraturo e concreto, commisurato all'entità del fenomeno e che non ne trascuri i possibili scenari evolutivi. In tale senso la raccolta di dati sulla presenza, sulle lingue degli apprendenti, sulle motivazioni individuali e dei nuclei familiari, sulle aspettative e speranze future consentirebbe non soltanto una migliore progettazione di interventi a breve e medio termine, ma avrebbe anche una importante valenza predittiva. Le seconde generazioni di stranieri in Italia, figli di immigrati nati qui o trasferitisi nei primi anni di età, sono una risorsa attuale e cruciale sia per il mercato del lavoro sia per la futura società italiana. Il rischio di interventi scomposti e pianificati, privi di lungimiranza, è di non sapere cogliere l'opportunità offerta da questi adolescenti, iscritti a scuole italiane dove talvolta la loro identità è messa duramente alla prova.

#### 4. ANALISI DEI REPERTORI E DEI COMPORAMENTI LINGUISTICI

##### 4.1. *Il profilo del campione*

Gli strumenti utilizzati per raccogliere informazioni e indagare la minoranza burkinabé di Spilimbergo sono un questionario piuttosto articolato e una serie di interviste a membri della comunità. Il riferimento teorico, nonché modello cui si riconduce lo studio, è la ricerca Chini (2004), svoltasi com'è noto a Pavia e Torino nei primi mesi del 2002. L'analisi di Guerini (2005) dei fenomeni di alternanza di codice nel parlato di ghanesi a Bergamo ispira in parte la trascrizione e rielaborazione dei dati linguistici registrati sul campo. L'oggetto dell'indagine, infine, una comunità di limitate dimensioni, coesa e circoscritta, insediata in un piccolo centro urbano di provincia, consente di osservare i fenomeni a un livello profondo e dettagliato, pur mantenendo un buon controllo sui dati.

Nel 2010 l'anagrafe di Spilimbergo registra la presenza sul territorio comunale e nelle frazioni di 313 cittadini del Burkina Faso, di cui 230 tra i 15 e 65 anni. All'interno di questo secondo sottogruppo si sono distribuiti quaranta questionari sociolinguistici e registrate una decina di interviste, per un totale di circa quattordici ore di parlato spontaneo<sup>13</sup>. Lo strumento proposto agli informanti è un adattamento di quello utilizzato in Chini (2004) e per raggiungere i partecipanti all'inchiesta è stata adottata la

<sup>13</sup> Il questionario ha subito solamente piccole, non sostanziali modifiche, e può essere consultato nella versione originale in Chini (2004: 371-377), mentre quella adattata si trova in Fusco (2017: 209-216).

tecnica *snowball*, partendo da alcuni soggetti particolarmente influenti e rappresentativi nella comunità contattati grazie alla fattiva collaborazione di una mediatrice culturale<sup>14</sup>.

Il campione è costituito da quaranta burkinabé residenti a Spilimbergo e nella frazione di Tauriano, dove al momento dell'indagine viveva, assieme alla sua famiglia, il presidente dell'associazione etnica più diffusa a livello locale, persona nota e stimata dalla comunità. Il gruppo è ripartito in maniera equilibrata tra i generi, 21 maschi e 19 femmine, mentre per quanto concerne l'età hanno mostrato maggiore propensione a partecipare all'inchiesta due sottogruppi: gli adulti di prima generazione, tra i quaranta e i cinquanta anni, e i giovani di seconda generazione, al di sotto dei venti.

Le prime domande del questionario, sul paese e sulle aree di provenienza, permettono già di individuare con precisione la zona di origine del flusso migratorio che da un ventennio collega il Burkina Faso al Friuli Venezia Giulia.

Tabella 1. *Area di provenienza dei burkinabé di Spilimbergo*

Provenienza	Regione	Provincia	Dipartimento	Informanti
Burkina Faso	Centro	Kadiogo	Kadiogo	2
	Centro-Est	Boulgou	Garango	17
			Zabré	6
			Zonsé	1
			Non risponde	6
	Centro-Nord	Bam	Sabce	2
Hauts-Bassins	Sourou	Tougan	3	
Costa D'Avorio	---	---	---	1
Non risponde	---	---	---	2

Trenta informanti su quaranta dichiarano di provenire dalla Provincia di Boulgou, nella regione Centro-Est del paese, e alcuni specificano esattamente il Dipartimento: per 17 quello di Garango, per altri sei Zabré<sup>15</sup>. In entrambi i casi si tratta di territori privi di grossi centri abitati o risorse, costellati da villaggi rurali a breve distanza dal confine con il Ghana. Per tradizione queste zone costituiscono un bacino di migranti, che si

<sup>14</sup> La tecnica *snowball* consente di percorrere i legami di conoscenza o amicizia tra i diversi informanti, passando con semplicità da un individuo all'altro (Milroy and Gordon, 2003: 32). Un vantaggio non trascurabile è che si riducono al minimo i rifiuti. Nel caso di una comunità coesa e inizialmente diffidente come quella burkinabé questo approccio è non soltanto il più efficace, ma anche quello che offre maggiori possibilità di successo. Altri modi per avvicinare i parlanti, per esempio nei luoghi di aggregazione etnici come la sala di preghiera dei musulmani, potrebbero generare sfiducia e precludere i successivi sviluppi della ricerca.

<sup>15</sup> I dati anagrafici mostrano un addensamento dei burkinabé attorno a pochi cognomi più diffusi, che si correlano direttamente all'area di provenienza, al villaggio o ad altri aspetti culturali come la religione e la lingua materna. In una intervista un giovane burkinabé spiega questa peculiarità:

S.: Mhmh. Sì, siamo:: qui a Spilimbergo siamo delle stesse zone. Diciamo:: come il Friuli Venezia Giulia.

Ric.: La zona di Boulgou?

S.: Sì, tutti quanti, da Boulgou.

Ric.: Tanti da Zabre... Zabre?

S.: Sì, e poi, Zabre vale anche Boulgou. E poi Zabre è molto distante:: ++ da Ouaregou che è la zona Bance. La Bance è molto distante a dove ci sono:: la zona Yabre. %(Capisci?)% Quindi, molto distante da noi, come essere:: e qua...

spingono stagionalmente, o per periodi più lunghi, verso il Ghana e la Costa D’Avorio alla ricerca di migliori opportunità lavorative<sup>16</sup>.

Tabella 2. *Livello di istruzione conseguito e professione svolta nel paese di origine*

Livello di istruzione		Professione svolta (da 20 informanti)	
Università	1	Agricoltore	8
Sec. II grado	7	Casalinga	5
Sec. I grado	4	Commerciante	4
Primaria	11	Cuoca	2
Non scolarizzato	16	Non risponde	1
Non risponde	1		

Sul piano dell’istruzione e dell’occupazione svolta prima della partenza emerge una certa uniformità. La maggior parte degli informanti dichiara di non avere mai portato a termine alcun percorso di studi superiore. Pochi affermano di avere frequentato la scuola primaria e di essere per conseguenza alfabetizzati. Il sottogruppo che raggiunge livelli scolastici più elevati è invece costituito dalla decina di adolescenti che hanno completato almeno in parte la loro educazione in Italia. Questo dato è assai importante per interpretare le istanze di formazione giunte in seguito dai membri della comunità, a confermare che la mancata scolarizzazione costituisce un ostacolo ben percepibile lungo il cammino verso l’integrazione in una società per molti aspetti legata alla scrittura come quella italiana<sup>17</sup>.

Uno dei settori di impiego che più spesso accolgono i burkinabé è quello agricolo, in particolare nella viticoltura e negli incarichi stagionali a bassa qualificazione, in coerenza con le esperienze professionali nel paese di origine. Dei venti informanti che dichiarano di avere svolto qualche attività prima della partenza, otto riferiscono occupazioni nel settore primario, per lo più a livello bracciantile. Gli adolescenti non sono esclusi, perché in Burkina Faso i lavori agricoli non riguardano solo gli adulti, ma anche i minori che di norma alternano alla frequenza scolastica l’aiuto ai genitori nei campi e la

<sup>16</sup> Il recente studio di Soddu (2016: 10-11) ricorda che in tutta l’Africa Occidentale si registra un altissimo grado di mobilità interregionale. Il Ghana e la Costa D’Avorio, in virtù della maggiore stabilità politica ed economica, oltre che per la contiguità geografica, sono le prime mete considerate per gli spostamenti a corto e medio raggio nell’area. I burkinabé della Provincia di Boulgou non si discostano da questa tendenza.

<sup>17</sup> Il basso livello di scolarizzazione è causa di difficoltà che si esprimono nel rapporto intergenerazionale. In particolare le madri, che in una società tradizionale con ripartizione rigida dei ruoli familiari come quella burkinabé si occupano della casa e dei bambini, gestiscono con difficoltà il rapporto con le istituzioni scolastiche e faticano a sostenere i figli nel percorso educativo. Ne conseguono minori possibilità di affrontare con successo gli ostacoli scolastici, rendimenti più bassi e tassi di dispersione maggiori. In un’ottica a lungo termine scelte di indirizzo scarsamente meditate si traducono in uno *skill waste*, una perdita netta non soltanto per la comunità immigrata, ma per l’intero paese di accoglienza. L’analfabetismo degli adulti, piuttosto diffuso nelle zone rurali del Burkina Faso, costituisce un limite reale e pone ostacoli concreti al percorso verso l’integrazione. Alle richieste di formazione dei nuovi cittadini dovrebbe pertanto corrispondere una reazione pronta da parte delle istituzioni, che accorci la distanza tra i membri di quella che si configura ormai come una unica società e favorisca processi di acculturazione e integrazione da cui ciascuna delle parti trarrebbe beneficio. La dimensione sociale del fenomeno è centrale e come tale è ricordata dalla definizione stessa di *Literacy* dell’Unesco, nella quale si incontra la frase «sviluppo proprio e della comunità» (en.unesco.org e Minuz, 2015: 18).

sorveglianza delle greggi<sup>18</sup>. Nei villaggi rurali del Burkina Faso la pressante necessità di soddisfare i bisogni alimentari primari dei numerosi nuclei familiari occupa la maggior parte del tempo e frena di conseguenza ogni altro genere di impegno, tra cui lo studio.

#### 4.2. *Il progetto migratorio (prima e dopo l'arrivo in Italia)*

Grazie ai racconti dei migranti e alle informazioni raccolte con i questionari è possibile ricostruire il percorso che collega Spilimbergo a uno sparuto gruppo di villaggi rurali del Burkina Faso. La via non è diretta, il meccanismo nasce da un equilibrio di fattori di spinta e attrazione, ma il punto di partenza è di certo la Provincia di Boulgou, che ospita quasi tutti i centri abitati da cui provengono i burkinabé spilimberghesi. Gli abitanti della zona sono noti anche tra i connazionali per la propensione a spostarsi, alla ricerca di possibilità lavorative. Per brevi periodi si allontanano dalle difficili condizioni di vita del loro territorio e cercano fortuna oltre confine, in Ghana, Togo e Costa D'Avorio. Quest'ultima destinazione è indicata più volte come preferita, anche solo in virtù del fatto che il paese era in passato unito al Burkina Faso e con esso condivide tutt'ora il francese di eredità coloniale. Tredici dei diciassette burkinabé vissuti in altri paesi prima di giungere in Italia citano la Costa D'Avorio, con periodi di permanenza fino a tre anni. Le difficili condizioni di vita in patria e la vicinanza di territori dove è più semplice soddisfare le proprie necessità e quelle dei familiari esercitano una forte attrazione, in particolare per il gruppo etnico bisca, che si considera ormai accomunato dall'esperienza migratoria<sup>19</sup>.

Tabella 3. *Percorso e tappe intermedie dei burkinabé di Spilimbergo*

<b>Percorso migratorio all'estero (di 17 informanti)</b>		<b>Percorso migratorio in Italia (di 15 informanti)</b>	
Costa D'Avorio	13	Napoli	9
Camerun	1	Treviso	2
Costa D'Avorio e poi Siria	1	Trento	2
Non risponde	2	Roma (poi Napoli)	1
		Non risponde	1

<sup>18</sup> Un informante di 23 anni ricorda la sua esperienza in una scuola primaria del Burkina Faso:

S.: Sì. Io quando ero in Boulgou, noi:: in Africa, al mio paese, abbiamo due stagione. La stagione secca e la stagione di pioggia. Quindi, nella stagione secco io ero studente. Facevo la scuola, al mattino, sì, andavo tutto il giorno tranne giovedì ++ e sabato pomeriggio, e domenica. Quindi da domenica, così, sabato pomeriggio, ero:: un pastore ++ delle mucche.

<sup>19</sup> Un informante spiega che gli abitanti della Provincia di Boulgou sono raramente stanziali e le mete preferite sono Costa D'Avorio e Ghana. La maggior parte dei burkinabé in Friuli Venezia Giulia proviene dallo stesso gruppo etnico, identificato come bisca dalla lingua materna condivisa:

S.: Eh, Boulgou è una zona:: piccola, ma però sono come nomadi, sono dappertutto. Erano più via | Erano più in viaggio che quelli che sono a Boulgou. E in Costa D'Avorio sono tantissimi, e in Ghana non se ne parla.

Ric.: Ah sì? Tantissimi?

S.: E qua in Italia:: diciamo che sono sempre loro i più...

Ric.: Anche quelli che ci sono a &Vicenza?&

S.:

&Sì. Se | Se vuoi sapere:: se vuoi sapere quanti burkinabé ci sono qua: la maggior parte sono sempre:: noi, i mossi sono sempre pochi. E gli altri, pochi. Siamo sempre noi.

Spesso il percorso verso la destinazione finale non è diretto nemmeno all'interno dei confini italiani. Un buon numero di intervistati afferma che la città di arrivo usuale è Roma, all'aeroporto internazionale di Fiumicino. Dalla capitale ci si muove però quasi immediatamente, il giorno stesso, per Napoli. Il capoluogo partenopeo ospita una comunità burkinabé alquanto nutrita e in grado di accogliere i nuovi arrivati, offrendo sostegno nelle necessità immediate e aiutando nella ricerca della prima occupazione<sup>20</sup>. Successivamente, appena le condizioni lavorative lo consentono e la documentazione di soggiorno può essere regolarizzata, si attua il riavvicinamento a parenti e familiari, anche non di sangue, al nord. Quasi tutti gli informanti incontrati vivono in Italia ormai da lungo tempo, per quasi la metà almeno quattro anni. Per gli adulti di prima generazione significa avere alle spalle molti spostamenti e un bagaglio di esperienze ricche ed eterogenee, che gli intervistati talvolta scelgono di condividere con testimonianze dirette. Per i giovani il dato sulla permanenza nel territorio è invece un indicatore correlato alla presenza nel circuito formativo italiano e lascia presagire livelli di scolarizzazione più alti rispetto ai genitori. In entrambi i casi le esperienze linguistiche dei parlanti risultano articolate e interessanti, se pure non sempre riconducibili le une alle altre.

La motivazione principale che spinge i burkinabé verso l'Italia è lavorativa, seguita dai ricongiungimenti familiari. Circa tre informanti su quattro la scelgono "il lavoro" tra le opzioni offerte dal questionario. Il dato, avvicinato a quelli anagrafici, conferma una immigrazione nelle fasi iniziali, che gradualmente si evolve verso forme più stanziali. La presenza, in quasi metà delle risposte, della motivazione familiare testimonia invece la volontà forte e diffusa di ricostituire nel paese di arrivo i legami affettivi interrotti alla partenza. Il richiamo rivolto ai parenti più stretti è un elemento rilevante che caratterizza la comunità burkinabé nel processo di sviluppo verso forme nuove di presenza e stanzialità<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Dei quindici informanti che dichiarano di avere abitato in altre città italiane, ben dieci indicano Napoli. Una burkinabé racconta il suo percorso attraverso l'Italia prima di raggiungere il Friuli Venezia Giulia. La ragazza, una mediatrice culturale di circa trent'anni di età, nomina anche il campo di Villa Literno, paesino campano noto alla cronaca per le drammatiche condizioni di vita e lavoro degli immigrati:

ABN: E lì arrivava a Roma, c'erano dei conoscenti che li accompagnava direttamente a Napoli. E c'era un campo immigrato, non mi ricordo, Villa Literno, a Napoli. Non so se...

Ric.: Ah! Son stato una volta, per un mese, non conosco bene.

ABN: @ Sì, be' sì. E fanno pomodoro ++ e li hanno attrezzato un campo:, un ghetto, eh, si può, dire di | di | di africani. Chi arrivava:: a Roma, direttamente la portavano lì. Ed è, è il perché tante persone sono passate per Napoli.

<sup>21</sup> Il modello dei flussi migratori di Bonifazi (2007: 46-49) si adatta anche al caso burkinabé. La crescente domanda di manodopera estera nel paese di arrivo, tipica delle società post-industrializzate, si lega all'esistenza di sacche di professioni meno desiderabili, disertate dai locali. Secondo Bonifazi, e Böhning (1972: 64-70), il processo di attrazione di forza lavoro a basso costo evolve attraverso quattro fasi:

- 1) immigrazione temporanea, caratterizzata dalla forte presenza di individui giovani in età produttiva, non sposati, ancora fortemente legati alla terra di origine;
- 2) prolungamento della durata dei soggiorni e creazione di reticoli sociali a base etnica per mutua assistenza e solidarietà tra connazionali e familiari;
- 3) incremento dei ricongiungimenti familiari e nascita di comunità con una presenza sul territorio a più lungo termine, stabile e ormai strutturale;
- 4) formazione e consolidamento delle comunità immigrate, con ridiscussione dello stato sociale dei migranti, crescente domanda di luoghi di culto e di socializzazione.

### 4.3. *La vita in Italia: famiglia, lavoro e relazioni*

I membri della minoranza sono partecipi di una situazione in evoluzione, in lento ma graduale mutamento rispetto a un progetto iniziale, temporaneo, il cui fine sarebbe stato accantonare rapidamente risorse economiche sufficienti a rientrare il prima possibile in patria. La rinegoziazione degli obiettivi avviene a medio e lungo termine e origina dall'inserimento del migrante in un tessuto sociale nuovo, che genera bisogni e necessità precedentemente non prevedibili. La ridiscussione investe anche i rapporti umani e familiari interrotti alla partenza e gradualmente ricostituiti in Italia.

Tabella 4. *Compagni di percorso e conviventi in Italia*

Con chi sei venuto in Italia?		Con chi vivi adesso?	
Da solo	16	Con coniuge e figli	17
Con i miei genitori	6	Con genitori e fratelli	9
Con genitori e fratelli	6	Con il coniuge	4
Con i miei figli	5	Con parenti	2
Con mio marito	3	Con i miei genitori	1
Con marito e figli	1	Con amici	1
Con i miei fratelli	2	Da solo	1
Con amici	1	Scelte multiple	5

Sedici informanti su quaranta affermano di avere intrapreso il lungo e difficile percorso da soli, senza il fine di raggiungere qualche parente o coniuge, mentre altrettanti si sono imbarcati nell'impresa con l'idea di raggiungere i genitori o il marito. La maggioranza degli intervistati dichiara di vivere sotto lo stesso tetto con un parente di primo grado, che per quasi il 60% è il coniuge, cui spesso si affiancano uno o più figli.

#### 4.3.1. *Il dominio della famiglia*

La vita della comunità ruota principalmente attorno al nucleo familiare allargato che ha funzione di sostegno sia economico sia umano. Ne fanno parte non soltanto i maschi adulti, impiegati nelle attività produttive della zona, ma anche le donne che affiancano i mariti o i fratelli e si occupano di affari domestici e della cura dei minori. I figli, le seconde generazioni, si inseriscono nel sistema scolastico italiano con scelte e percorsi mirati a garantire un rapido assorbimento nel mercato del lavoro. Le famiglie burkinabé sono infine insolitamente numerose rispetto alla media di un piccolo comune del nord Italia e possono comprendere parenti "non di sangue", in una convivenza finalizzata a supporto e assistenza reciproci<sup>22</sup>.

Un diverso modo di allacciare questo tipo di legami e formare nuovi reticoli familiari è attraverso il matrimonio. La tendenza più diffusa è a scegliere un partner all'interno

<sup>22</sup> Un giovane informante racconta la presenza nel proprio nucleo familiare di una parente non di primo grado che dice essere priva di legami "di sangue" con lui:

P.: Sì, se + sì + può essere. Sì, sarebbe vero perché c'è una signora che conosco, bon, dirò una zia, tipo. Zia per dire, non è che: c'è un legame, non c'è un legame di sangue però il posto è lo stesso. Allora lei è stata %se non sbaglio una delle donne che è arrivata prima%.



della comunità, mentre l'esogamia è scelta non comune, attuata soltanto da uno dei venticinque informanti sposati del campione. Dalle interviste si comprende bene come l'eventualità sia non solo scoraggiata, ma stigmatizzata dai consanguinei e dagli altri membri della minoranza. L'apertura verso l'esterno è interpretata come un pericoloso allontanamento dai valori della tradizione e della cultura di origine, che per il gruppo significherebbe la perdita di una delle sue componenti<sup>23</sup>. D'altro canto è plausibile che la comunità spilimberghese non nutra minori preoccupazioni riguardo a possibili unioni miste con i burkinabé.

#### 4.3.2. *Il dominio del lavoro*

Il tasso di occupazione medio non è elevato e si attesta attorno al 40% per l'intero campione, comprensivo sia degli adulti sia dei minori. Lo scorporo dei secondi dal gruppo mostra che in realtà la maggior parte dei maschi sopra i vent'anni è impiegata in qualche settore. È tuttavia significativa la differenza di genere, che conferma un ruolo della donna subalterno e relegato alla cura della casa e dei figli. Difatti, se tra i maschi adulti l'incidenza degli occupati si attesta al 55,5%, il valore scende a meno del 30% per le donne.

Tabella 5. *Condizione lavorativa dei burkinabé del campione spilimberghese*

Fino a 20 anni				Oltre 20 anni			
Maschi		Femmine		Maschi		Femmine	
Non lavora	3	Non lavora	5	Industria	9	Non lavora	8
		Servizi	1	Non lavora	8	Industria	1
		Non risponde	1	Commercio	1	Servizi	1
						Agricoltura	1
Tasso attività	0,0	Tasso attività	14,3	Tasso attività	55,5	Tasso attività	27,3

Il comparto che a livello locale assorbe più manodopera burkinabé è quello industriale. Un informante su quattro vi trova occupazione, nella maggior parte dei casi come operaio e talvolta a un livello specializzato. Qualche informante indica un impiego nell'agricoltura o nei servizi, per lo più a bassa qualificazione professionale. Soltanto due soggetti svolgono attività che richiedono una maggiore preparazione, nello specifico si tratta di una mediatrice culturale e di un commerciante.

Il dominio del lavoro esercita una influenza effettiva sui processi di apprendimento della lingua seconda. Molti intervistati dichiarano di avere appreso non soltanto l'italiano, ma anche le pochissime parole di friulano, in interazioni quotidiane con il datore di lavoro e i colleghi. Il differente grado di sviluppo dell'interlingua nelle donne

<sup>23</sup> Anche solo intrattenere rapporti di amicizia o sentimentali con coetanei non burkinabé può generare lo stigma della comunità. Un adolescente racconta la frustrazione profonda verso i familiari che non sembrano capire questa faccia del suo desiderio di integrazione:

S: La gente c'è una cosa, sola, integrarsi tra:: stranieri in nostra comunità che italiani ++ loro non riescono, per esempio: la ragazza. Non riescono a parlare con la ragazza o:: avere un amico. Per esempio uno ce l'ha e i resti ti prendono in giro, pensano che | dicono che tu:: sei qua:: per %le ragazze bianche%. E sembra che | Sembra che non (sia giusta) ma non è così, è che è la ignoranza che li fa parlare così.

conferma l'ipotesi: vivendo quasi segregate tra le mura domestiche e interagendo principalmente con familiari e connazionali, le burkinabé adulte si trovano in difficoltà maggiori sul piano linguistico. Del resto non sono purtroppo rare nella società del Burkina Faso forme di discriminazione fondate sul genere che investono non soltanto l'ambiente domestico, ma anche quello dell'istruzione<sup>24</sup>.

#### 4.3.3. *Il dominio degli amici e il tempo libero*

La maggior parte dei burkinabé dichiara la presenza di legami di amicizia sul territorio. Ciò lascerebbe immaginare una buona integrazione e reticoli sociali ricchi e fonte di possibilità di interazione linguistica. In verità, molte di queste relazioni sono a livello intracomunitario e quelle con gli italiani sono meno comuni, nonostante ben tre informanti su quattro affermino di averne allacciate.

È importante considerare un ulteriore fattore, assai indicativo: i dati sono costituiti da percezioni individuali che non sempre riflettono la situazione e nel caso specifico potrebbero nascondere rapporti non improntati su base paritaria. Al di là dell'apparenza e delle dichiarazioni, che lasciano ipotizzare reti articolate e dense, la realtà parla di una certa abbondanza di legami in ambito lavorativo, scolastico, nella frequentazione della vita di paese e del mercato. Queste relazioni non sono però mai così forti da essere paragonabili a quelle a livello familiare o comunitario.

I luoghi di aggregazione sono differenziati. Se i connazionali si incontrano per lo più presso l'abitazione, diverso è per gli italiani o i conoscenti di altra provenienza, dove prevalgono luoghi di ritrovo pubblici come la strada, la piazza, il bar. Il lavoro è una occasione spesso indicata dagli uomini adulti, mentre per le donne, che ci accompagnano i figli, è la scuola il principale momento per intrattenersi a scambiare due parole con le mamme italiane. Queste sono occasioni significative per lo sviluppo della lingua seconda perché, diversamente da quanto accade in casa o nei luoghi etnici, il repertorio del paese di origine non riesce a prevalere. È in queste situazioni che si ricorre maggiormente al codice del paese di arrivo, sia negli scambi con i nativi sia con altri stranieri.

<sup>24</sup> La disparità di genere ha ripercussioni significative sul differente livello di alfabetizzazione delle donne rispetto agli uomini. Un adolescente burkinabé racconta come nel suo paese la discriminazione tocchi anche le possibilità di accesso alla scuola e all'educazione di base:

P.: Anche perché c'è anche questa *ideologia* che a|altri genitori hanno. Sì, qua in Italia fanno, mettono a scuola anche i|anche le ragazze però altri genitori che non ha studiato laggiù hanno un'altra mentalità per ++ di mettere + le ragazze a scuola. Boh, di mettere le ragazze a scuola diciamo, sì, questo è un fatto che loro, la ragazza|una|una femmina è, sì, non è adatta alla scuola %diciamo%. Anche per questo si spiega come lo dicevo che ci sono tanti maschi più di femmine allora è ovvio che la scuola essendo obbligatoria è ovvio che, sì, che ci vanno a|fino a un certo liv|fino a un certo istante. Dopo usciranno per lavorare, sicuramente.

Tabella 6. *Luoghi di aggregazione con i connazionali, gli stranieri e gli italiani*

Luogo di incontro abituale con gli amici...					
burkinabé		stranieri		Italiani	
Al lavoro	3	Al lavoro	9	Al lavoro	11
A casa	29	A casa	7	A casa	8
Al bar	2	Al bar	5	Al bar	7
A scuola	11	A scuola	8	A scuola	12
Per strada	29	Per strada	17	Per strada	22
Luogo di culto	11	Luogo di culto	1	Luogo di culto	1

Quindi i dati offrono l'immagine di una minoranza coesa, non sempre permeabile agli influssi esterni. Questo indica la forza dei legami intracomunitari, ma comporta il rischio di esclusione sociale. Le frequentazioni nel tempo libero mostrano come la scelta della maggior parte dei burkinabé ricada su famiglia e connazionali. Meno di un terzo del campione trascorre del tempo "anche" con gli italiani e nessuno mantiene questo comportamento in maniera esclusiva. Le occasioni di scambio e comunicazione in cui il ricorso al codice del paese di arrivo sia indispensabile sono di conseguenza limitate. I parlanti privilegiano i domini in cui le relazioni sono semplificate dal ricorso alla lingua materna e da un orizzonte culturale di usi, costumi, abitudini e valori condivisi.

#### 4.4. *Integrazione e prospettive future*

All'interno della comunità c'è indecisione sull'idea di una permanenza in Italia a lungo termine. La reazione non va necessariamente ricondotta a mancata integrazione o all'esito di forme di esclusione sociale. L'atteggiamento nei confronti del paese di arrivo è tuttavia maturo e critico, dato che il 30% del campione non consiglierebbe l'esperienza migratoria e una percentuale analoga si dice incerta.

Tabella 7. *Atteggiamento verso l'Italia e verso il paese di origine*

Consigliaresti ai tuoi amici burkinabé di...					
venire in Italia		rimanere in Italia		tornare in Burkina Faso	
Sì	13	Sì	12	Sì	30
No	12	No	19	No	4
Non so	14	Non so	8	Non so	4

Una componente di questa insicurezza può derivare dalla negativa congiuntura economica che già dal 2008 rende più difficile l'inserimento. A conferma di questa ipotesi c'è l'esitazione di alcuni informanti che affermano di non sentirsi di consigliare a parenti o amici di raggiungerli in Italia, se non a fronte di condizioni di vita davvero insostenibili nel paese di origine<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Un informante ventitreenne esprime la sua opinione sulla crisi finanziaria e sulle ragioni che spingono i connazionali a emigrare:

Anche la composizione del campione ha una influenza significativa sulle prospettive dei parlanti. Metà dei soggetti ammette di non avere intenzione di restare in Italia e il 75% degli informanti esprime la volontà di tornare, prima o poi, in Burkina Faso, a conferma della vitalità del sentimento positivo di attaccamento al paese di origine. La spiegazione del dato è relativamente semplice se si considera che molti tra i burkinabé di Spilimbergo sono adulti sui 40-50 anni, attori protagonisti, quindi, di un progetto migratorio che nelle loro intenzioni è tuttora a breve o medio termine e prevede il rientro in Africa appena si saranno accantonate risorse sufficienti. Le risposte di quel 30% che afferma la volontà di restare in Italia potrebbero essere invece attribuite agli adolescenti, che costituiscono un sottogruppo pari per l'appunto a circa un terzo del totale.

Molti giovani di seconda generazione, giunti a Spilimbergo da bambini, non hanno maturato legami solidi con le radici africane, non tali da giustificare propositi di un ritorno futuro. Le visite in Burkina Faso non sono sempre praticabili e spesso è impossibile vedere i cari lontani con la frequenza desiderata. Circa un terzo dei soggetti ha questa possibilità solo ogni due anni, o più raramente, mentre è solo uno su venti a permettersi viaggi annuali. Ne deriva una condizione di sradicamento dal territorio di origine, cui si compensa attraverso amici e familiari in Italia, all'interno di quel reticolo comunitario che condivide l'esperienza della lontananza e costituisce il richiamo più saldo ai valori culturali di appartenenza. La situazione non è facile da sostenere e gli informanti testimoniano l'esperienza con grande amarezza<sup>26</sup>. Il caso delle seconde generazioni è particolarmente complesso e la definizione dell'identità è una necessità più pressante di quanto non sia per i genitori; si tratta di adolescenti drammaticamente a metà strada tra due mondi, il paese di origine e quello di immigrazione, giovani ormai quasi adulti che a fatica si inseriscono in una cornice culturale chiara e definita.

Colombo (2010) riprende la definizione di «uomo marginale» di Robert Park (1928), per riferirla a «un posizionamento sociale specifico tra due mondi, a nessuno dei quali si appartiene pienamente» (*ivi*: 12). L'esperienza migratoria pone i ragazzi burkinabé di fronte a appartenenze multiple e nella posizione di dovere badare a se stessi e farsi carico di decisioni complesse. La comunità del paese di accoglienza e il sistema educativo dovrebbero esserne consapevoli e partecipi, in una ottica di inclusione e

Ric.: Ecco. Allora, riguardo a: |all'Italia, eh:: +5+ consiglieresti tu, adesso, a qualcuno del|del Burkina Faso, di Boulgou, di venire in Italia oppure no?

S.: +10+ Se la persona è già: in bene lì, ah:: trova da mangiare, ha l'economia del posto, io gli consiglieri di rimanere. Se uno:: non (trova) niente, e di sicuro non hai neanche soldi per venire qua e verrai aiutato uno di qua. Quelli lì, non c'è problema, perché ++ di sicuro quando noi arriviamo lì dobbiamo:: aiutare %metà gente%, maggiore parte delle persone e se non li fa... è come obbligatorio per noi.

<sup>26</sup> Un adolescente, arrivato a Spilimbergo da bambino e separato alla partenza non soltanto dalla famiglia, ma anche dalla madre, racconta la condizione di tanti coetanei burkinabé di seconda generazione. Questi ragazzi lasciano alle spalle affetti importanti e sopportano il peso della lontananza, della privazione, assieme alla frustrazione che deriva da un processo di integrazione difficile e dagli esiti incerti:

Ric.: E:: sei tornato qualche volta, tu, in Burkina Faso?

S.: No. è quella che mi fa male.

Ric.: Otto anni?

S.: Io, sì, sono rimasto male in questa punto perché +++ mi manca la mia|il mio Paese, poi qualcuno, anche mio nonno +++ che dovrebbe vedevo. E:: poi c'è anche la mia resto famiglia, sì, c'è anche l'importanza di mamma, ++ che:: nostra madre è ancora là. E, mi manca, molto. La vera cosa, prima di venendo qua, dicevo che lei mi ha detto: «Ci vediamo fra cinque anni». Io ho detto: «Fra un mese torno a vederti». Adesso è otto anni. E loro, da otto anni qua pensano (di sì) anche di più +5+ ma, %(vediamo)%.

integrazione, oltre che per scongiurare i rischi della mancata appartenenza. Il sentimento di isolamento può significare non soltanto minore partecipazione al tessuto sociale locale ma anche, e di conseguenza, la rinegoziazione o mancata accettazione delle regole di vita comuni.

## 5. REPERTORI E USI LINGUISTICI, PRIMA E DOPO L'ARRIVO IN ITALIA

### 5.1. *I repertori linguistici nel paese di provenienza*

La ricerca adottata a riferimento, in particolare per l'analisi delle abitudini e degli usi linguistici dei parlanti, è Chini (2004). Poiché il campione è piuttosto uniforme, il numero dei codici utilizzati dagli informanti nel paese di origine è limitato. Non viene però meno la caratteristica ricchezza e stratificazione dei repertori dei parlanti africani.

L'idioma che ricorre più spesso, sia per la socializzazione primaria nella famiglia allargata sia per le relazioni interpersonali con amici e colleghi, è il *bissa*<sup>27</sup>. Si tratta di una lingua a diffusione locale, del gruppo mande, famiglia nigercongolese, parlata sia nella zona centro-meridionale del Burkina Faso sia nelle aree confinanti con il Ghana e il Togo. La zona di più ampia diffusione del *bissa* è la Provincia di Boulgou, dalla quale proviene la maggior parte dei membri della comunità di Spilimbergo (cfr. Tav. 7, nella pagina che segue)<sup>28</sup>.

Come accade nel caso di molte lingue africane, il glottonimo si lega alla popolazione che per tradizione utilizza e tramanda quel codice. I questionari rilevano incertezze degli informanti, non sempre in grado di dare un nome e definire lo strumento di comunicazione presente nel loro repertorio; talvolta si riferiscono a un parlare 'africano', 'dialetto' o 'burkina' e non è possibile accertare che si tratti sempre del medesimo idioma. Non è escluso che dubbio, o imbarazzo, riflettano una preoccupazione rivolta agli italiani che non sarebbero in grado di comprendere il termine *bissa* e a vantaggio dei quali si dirige quindi lo sforzo di semplificazione. D'altronde, come confermano alcune dichiarazioni in sede di intervista, molti burkinabé considerano la propria lingua materna un dialetto<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Le lingue utilizzate nelle interazioni con i genitori, i fratelli e le sorelle sono considerate codici della socializzazione primaria; quelle prevalenti negli usi con amici, compagni di scuola e colleghi sono invece assegnate alla socializzazione secondaria.

<sup>28</sup> Non c'è stato modo di reperire una vasta letteratura sul *bissa*. La maggior parte delle informazioni sulla distribuzione areale proviene dal sito Ethnologue ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)), che si considera una fonte attendibile. Anche la carta linguistica qui riportata ha la stessa origine. È stato possibile reperire una grammatica, seppure elementare, con un sintetico dizionario (Prost, 1950) e alcuni fascicoli stampati in Burkina Faso e distribuiti localmente per essere utilizzati nella lotta all'analfabetismo in età adulta (AA.VV., 1995).

<sup>29</sup> Nelle interviste i burkinabé offrono spesso punti di vista diversi sulla propria lingua materna. Prevale l'opinione che interpreta il *bissa* come uno dei tanti dialetti dell'Africa, privo della diffusione e standardizzazione sufficienti a farlo assurgere a dignità di lingua. Un informante cinquantenne, da molto tempo in Italia e così integrato nella realtà locale da avere avviato una propria attività commerciale, esprime una consapevolezza profonda:

Kas: Perché là loro parlano dialetto, hai capito? Come friulano, no? Anche se tu studia all'università, qua, ma, ci sono dialetti ++ friulano, così. Se tu parla friulano una cosa, parla ro|italiana ++ lingua materna italiana è un'altra cosa.

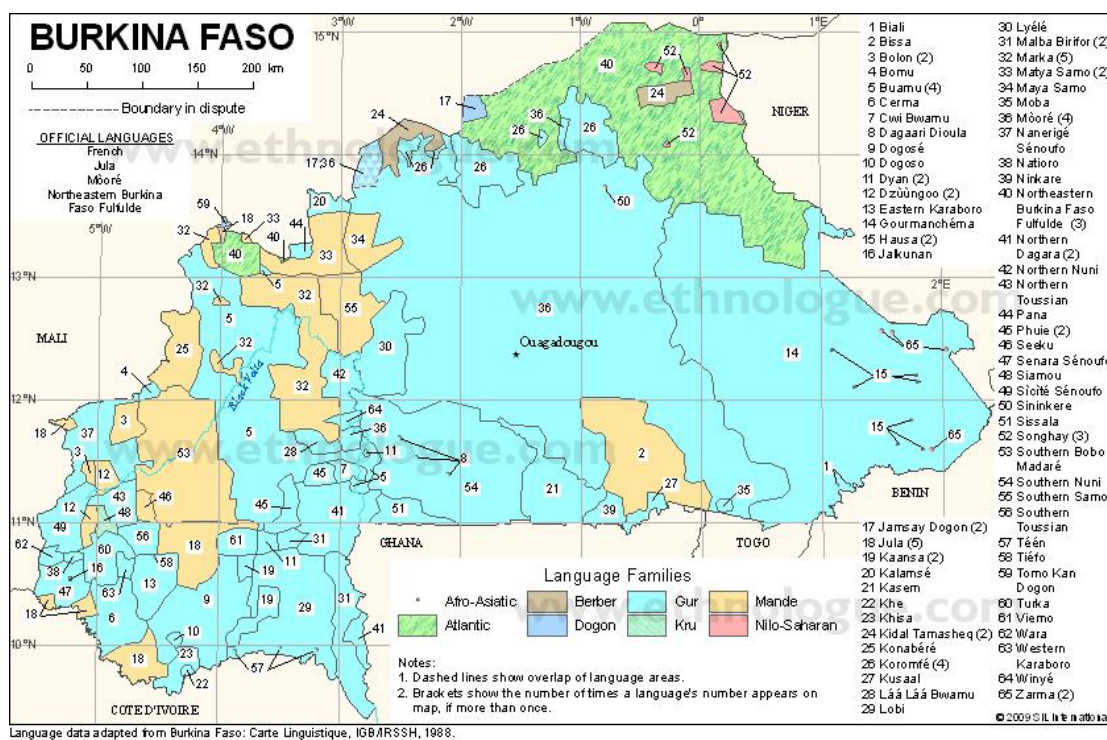
Tabella 8. *Lingue conosciute e usate dai parlanti nel paese di origine*

Lingue conosciute e usate nel paese di origine					
Famiglia linguistica	Gruppo	Codice	Parlanti	Social. primaria	Social. secondaria
Nigercongolese	mande	bissa	(32**)	32	28
Indoeuropea	romanzo	francese	(18)	6	19
Nigercongolese	mande	dioula	(1)	1	0
---	---	africano*	(4)	4	3
---	---	dialetto*	(1)	1	1
---	---	burkina*	(1)	1	0

\* probabili definizioni alternative di bisca

\*\* di 32 parlanti che dichiarano il bisca nel proprio repertorio, 16 lo utilizzavano come unico strumento di comunicazione prima dell'arrivo in Italia

Tav. 7. *Carta linguistica del Burkina Faso (fonte Ethnologue)*



La questione della formazione degli standard linguistici africani è nota (Mioni, 1988). In questo caso i parlanti interpretano la complessità del repertorio linguistico locale e considerano la lingua francese, indoeuropea e portata dai colonizzatori, non tanto come la sola ufficiale, quanto come l'unica ad avere dignità sufficiente per essere considerata tale. Le diverse varietà native, spesso legate a tradizioni non meno importanti e antiche,

sono dette dialetti e a questa designazione si affianca, più o meno consapevolmente, un giudizio di valore. Sotto questo punto di vista gli interventi del Ministero dell'Insegnamento di Base e dell'Alfabetizzazione del Burkina Faso finalizzati alla lotta all'analfabetismo in età adulta e all'insegnamento della scrittura nelle lingue minoritarie hanno anche il pregio di valorizzare e restituire dignità ai codici diffusi oralmente e a livello principalmente locale<sup>30</sup>. La situazione resta però ancora confusa e le affermazioni di molti burkinabé riflettono una consapevolezza parziale delle risorse presenti nel loro repertorio. Nessun informante ritiene per esempio plausibile che in futuro una varietà nativa del Burkina Faso possa diventare quella ufficiale, in quanto nessuna sembra agli occhi dei parlanti dotata di un prestigio paragonabile a quello del francese<sup>31</sup>. Nella maggior parte dei casi, inoltre, conoscere questa o una diversa lingua europea, come l'inglese parlato in Ghana, è considerato un indiscutibile vantaggio sia in termini personali sia per le possibilità offerte in ambito lavorativo e commerciale<sup>32</sup>. Questa consapevolezza orienta le scelte dei genitori, i quali si impegnano più facilmente nella trasmissione ai figli di una lingua come il francese o l'inglese che non di un idioma locale, spesso definito come dialetto quasi a sottendere un implicito giudizio di valore.

Il secondo codice ad ampia diffusione nella Provincia di Boulgou è il francese, utilizzato non tanto in ambito familiare, quanto nella socializzazione secondaria, allargata agli amici e ai colleghi. Le dichiarazioni dei burkinabé testimoniano un plurilinguismo articolato e strutturato. In maniera non dissimile da quanto accade in altri paesi dell'Africa sub-sahariana, anche in Burkina Faso convivono più idiomi, alcuni dei quali tipologicamente assai diversi e distanti tra loro<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Una testimonianza degli sforzi del Ministero dell'Insegnamento di Base e dell'Alfabetizzazione del Burkina Faso è il fascicolo AA.VV. (1995), un libricino costituito da fotocopie rilegate con semplici attività di lettura dal contenuto educativo e moraleggiante, rivolte ad adulti analfabeti. Il testo è stato messo a disposizione da una mediatrice culturale burkinabé residente a Pordenone.

<sup>31</sup> Il tema del ruolo delle lingue native in Burkina Faso è toccato spesso nelle interviste, alla ricerca di opinioni e punti di vista. Nessun informante considera plausibile l'ipotesi di standardizzazione e promozione di una delle lingue locali, nemmeno del mòoré, che gode di un grado piuttosto alto di diffusione e prestigio. Parla un operaio di circa quarant'anni, da quasi venti in Italia:

Bk1: Secondo me sarebbe un po' difficile che, in futuro, il paese diventa: eh:: scuola, futuro scuola mòoré come italiano, scuola italiano. Un po' difficile. Sarebbe un po', non so, ma:: sarebbe dura.

Ric.: Ma secondo te, sarebbe bene? Cioè, è bene che la lingua ufficiale del Burkina Faso sia il francese oppure no? O sarebbe meglio che fosse il mòoré, oppure il bisca...

Bk1: Sì, è:: se loro aveva primo, che aveva e:: insegnato noi insegnato primo fr | insegnato gento come loro mòoré e bisca, sarebbe meglio. Ma loro non ha fatto così, loro ha insegnato e:: lo | loro lingua, com | come francese. Adesso tutto no, tutto nostra gen | tutti parlano francese. +++ Sarebbe un po' difficile che futuro +6+, non è facile.

<sup>32</sup> Un informante adulto e bene integrato nella società italiana riconosce un vantaggio nella diffusione in Burkina Faso di una lingua europea, in termini di maggiore possibilità di apertura verso l'estero e verso nuove mete di emigrazione. Il parlante sostiene l'importanza economica strategica della conoscenza di più codici al fine di un rapido inserimento lavorativo:

Kas: è perché normalmente quando venivamo ++ noi ci | qualcuno andava Francia, qualcuno:: Belgio, così, ++ per cercare a studiare dove non siamo non c'è la (massa), no? Così riesci:: a avere poco poco, in Africa, subito. Così impara un'altra lingua, no? Come greco, no? La lingua::, gli africani vanno tutti in Francia e in Inghilterra, però se tu riesci a studiare greco anche, hai francese, greco e inglese. Voglio dire che sei avvantaggiato per gli altri, per quello, no? Per sempre migliorare...

<sup>33</sup> Il sito Ethnologue riferisce la presenza in Burkina Faso di 68 lingue ancora in uso, per una popolazione stimata attorno ai quattordici milioni di abitanti ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)). La lingua ufficiale è il francese, ma anche il mòoré e il dioula sono piuttosto diffusi a livello sovraregionale. Il bisca è registrato prevalentemente nella Provincia di Boulgou, nella Regione Centro-Est, con poco più di trecentomila

Tabella 9. *Lingue presenti nella provincia di Boulgou, regione Centro-Est del Burkina Faso*

Lingue presenti nella regione Centro-Est del Burkina Faso, provincia di Boulgou		
Famiglia	Gruppo	Lingua
Indoeuropea	germanico romanzo	inglese francese
Nigercongolese	voltacongolese (nord), gur voltacongolese (nord), gur congo-atlantico mande mande	moba mòoré (mossi) peul/fulbe (fulfulde, pular) bissa dioula (jula, dyoula)

Tutte le altre varietà native africane nominate dagli informanti fanno parte della famiglia nigercongolese e sono in diversa misura rappresentate nella Regione Centro-Est del paese. Alcuni parlanti dichiarano di conoscere il mòoré, identificato anche come mossi in quanto legato all'importante gruppo etnico locale. È senza dubbio l'idioma locale più ampiamente diffuso in Burkina Faso, bene attestato e dotato di prestigio nella zona di Ouagadougou, la capitale<sup>34</sup>. I burkinabé che parlano questo codice affermano difatti di avere trascorso un periodo nella città, per motivi di lavoro o istruzione superiore. Il dioula, invece, citato in alcuni altri casi, è utilizzato da un buon numero di parlanti in Burkina Faso e nell'area di confine con la Costa D'Avorio<sup>35</sup>. L'abitudine a recarsi stagionalmente, per periodi anche prolungati, nel paese limitrofo alla ricerca di impiego lascia quindi una traccia linguistica evidente nel repertorio dei parlanti. In maniera non dissimile la conoscenza dell'inglese di alcuni burkinabé deriva dai ripetuti contatti commerciali e lavorativi con il Ghana; si tratterà pertanto di una forma di pidgin imparata in interazioni quotidiane e non di una variante standard appresa attraverso forme di educazione istituzionali<sup>36</sup>.

Nella Regione Centro-Est il plurilinguismo pervade ogni ambito della vita quotidiana e tocca pubbliche istituzioni, mezzi di informazione di massa, scuola ed educazione. Sono rari gli informanti che dichiarano un uso esclusivo della lingua materna e corrispondono a un numero limitato di individui provenienti da piccoli villaggi rurali con rare occasioni di apertura verso l'esterno. A fianco del bisca la maggior parte dei burkinabé nomina almeno il francese, in una forma di plurilinguismo esogeno che si

parlanti nativi nel 1995 (Berthelette, 2001: 4-5), ma la zona di diffusione di questo idioma si estende anche al di là dei confini con il Togo e il Ghana.

<sup>34</sup> Il mòoré è utilizzato da circa cinque milioni di parlanti, per lo più in Burkina Faso nella zona centrale che gravita attorno alla capitale Ouagadougou. Noto anche come moshi, mossi o altri glottonimi simili, si affianca al francese nell'uso dei mezzi di informazione di massa a livello regionale.

<sup>35</sup> Secondo stime di Ethnologue del 1991 il dioula è una lingua diffusa anche al di fuori dei confini del Burkina Faso: è parlata da almeno 1.200.000 parlanti nativi all'interno del paese, mentre 180.000 sono stimati nella zona settentrionale della Costa D'Avorio e 50.000 in Mali. Tra i glottonimi alternativi dyoula, ddioula, e dioula commerciale. Quest'ultima definizione testimonia come la varietà sia un importante strumento di lavoro e lingua franca commerciale. Dati del 1985 riferiscono l'esistenza di circa 200.000 parlanti di dioula come lingua seconda, molti dei quali commercianti che esercitano la professione a livello sovvraregionale ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)).

<sup>36</sup> In virtù dei rapporti economici e commerciali tra burkinabé di lingua bisca e il Ghana è possibile che la conoscenza dell'inglese derivi da contatti e scambi interetnici. Si tratta, probabilmente, di una forma di pidgin simile al West African Pidgin English (o WAPE) diffuso in Nigeria e in Camerun o, più verosimilmente in questo caso, al Ghanian Pidgin English della zona costiera (Guerini, 2002: 67-69).



accosta a quello endogeno già determinato dalle varietà locali. Circa metà dei parlanti aggiunge difatti all'elenco qualche codice nativo africano e dimostra, nella descrizione stessa del repertorio, una certa sensibilità linguistica. Anche in una zona periferica come la Provincia di Boulgou, costituita da villaggi che spesso non superano i diecimila abitanti, non sono infine infrequenti le forme di contatto interlinguistico. Non mancano i matrimoni misti, che portano alla costituzione di nuclei familiari in cui i coniugi appartengono a gruppi etnici differenti. I citati tragitti migratori oltre confine creano infine ulteriori occasioni e forme di contatto.

La lingua più usata dai mezzi di comunicazione di massa in Burkina Faso è il francese. Stando a circa un terzo degli informanti le lingue native africane trovano abitualmente spazio nei programmi televisivi, mentre sui giornali la presenza dell'idioma europeo è preponderante e solo il 15% degli intervistati ricorda quotidiani con testi scritti in varietà diverse da quella ufficiale. Questa differenza dipende anche dal fatto che il *bissa*, in maniera non dissimile da tanti altri idiomi locali, è stato a lungo privo di forma scritta. La questione della standardizzazione entra di recente tra le priorità del governo e le opinioni registrate a tale proposito risultano talvolta contraddittorie: alcuni negano ogni possibilità di scrivere in *bissa*, altri affermano di saperlo traslitterare con l'alfabeto francese, solo chi dispone di un livello di scolarizzazione superiore conosce gli sforzi del Ministero dell'Istruzione diretti alla creazione e diffusione di uno standard grafico per le varietà locali, finalizzato principalmente all'obiettivo di attuare una più efficace lotta all'analfabetismo degli adulti<sup>37</sup>.

Il livello di scolarizzazione dei burkinabé di Spilimbergo si correla agli usi linguistici e ai codici presenti nei repertori dei parlanti. Il 40% del campione non ha completato il ciclo di educazione di base e non sa offrire alcuna informazione sui codici in uso a scuola o all'università. I parlanti scolarizzati, invece, si esprimono uniformemente riguardo all'adozione esclusiva del francese da parte degli insegnanti. Accade che, in particolare nelle regioni periferiche e nei villaggi, gli insegnanti provengano da dipartimenti o regioni lontane, o dalla capitale, di conseguenza l'uso del francese in aula, già alla scuola primaria, è una necessità poiché i docenti non conoscono le varietà locali dei territori in cui svolgono servizio<sup>38</sup>. Il francese è quindi per molti l'unica lingua appresa a seguito di un processo di apprendimento istituzionalizzato e la presenza del codice nel repertorio, soprattutto se si tratta di una varietà vicina allo standard, è un indicatore trasparente di questa situazione.

<sup>37</sup> Nel 2015 l'UIS, Istituto di Statistica dell'UNESCO, stima in Burkina Faso un tasso di analfabetismo in età adulta pari al 64%, uno tra i più alti al mondo. Il 57% degli uomini e il 70,7% delle donne oltre i 15 anni non sa né leggere né scrivere, mentre il numero assoluto di analfabeti tocca i sei milioni di burkinabé ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)).

<sup>38</sup> Una informante di 34 anni offre un quadro abbastanza esaustivo del sistema di reclutamento degli insegnanti in Burkina Faso e spiega la diffusione del francese già dalla scuola primaria:

Ric.: Sì. ++ Alla scuola elementare si parla anche il *bissa*?

ABN: No, francese.

Ric.: Cioè, arriva che parla *bissa*:: e in prima elementare l'insegnante parla solo francese? E il bambino come capisce?

ABN: Perché ci sono insegnanti::|Insegnanti non è della regione, non è per forza della regione. Cioè può essere un *mossi* che l'hanno mandato in Provincia di Boulgou e che non parla *bissa*, quindi... per forza parla solo in francese. Se è un *bissa* è una fortuna per alunni, perché dirà:: altre cose, il significato delle parole un po' in *bissa* un po' in francese. Però spesso gli insegnanti non sono della stessa zona. Per esempio, io ho avuto solo una volta un insegnante, alla scuola elementare, un insegnante *bissa*. E le altre erano *mossi*::, *dioula*::, come facevamo a capirci?

In conclusione il panorama linguistico della Provincia di Boulgou si avvicina al VII tipo della classificazione di Mioni, quello diffuso nei paesi africani con standard locale non ancora sviluppato (Mioni, 1988: 299-303). Il codice di livello superiore è il francese, riservato agli usi alti e adottato come lingua franca nella socializzazione secondaria, nonché diffuso dai mezzi di comunicazione di massa. A un livello più basso ci sono i vernacoli locali, le lingue native africane, diffuse nei diversi gruppi etnici sul territorio e riservate alla socializzazione primaria e al dominio familiare e amicale.

HL:	francese
LL:	lingue native africane (bissa)

Il francese e il bisca sembrano in rapporto di diglossia. L'esolingua è riservata a usi alti, mentre il bisca ricorre nelle interazioni quotidiane tra pari e non ha una diffusione così ampia sul territorio da poter pensare di assurgere a strumento di comunicazione a più ampio raggio. Il mòoré, parlato dal gruppo etnico mossi nella Regione Centro e a Ouagadougou, gode al contrario di maggiore diffusione e in alcuni contesti è plausibile ritenere che si sia fatto lingua franca, analogamente a quanto accade per il twi in Ghana (Guerini, 2002: 66-70). Se il plurilinguismo in Africa è condizione normale e per nulla eccezionale, i burkinabé di Spilimbergo sono ampiamente rappresentativi non soltanto della situazione, ma anche del buon grado di consapevolezza linguistica che ne deriva<sup>39</sup>.

## 5.2. I repertori linguistici nel paese di accoglienza

Il repertorio di Spilimbergo è altrettanto ricco e vede, accanto alla lingua italiana ufficiale, la presenza di una varietà locale assai visibile nei domini praticati dai burkinabé, tanto da essere identificata da una percentuale assai alta di informanti: più del 70% del campione riconosce difatti il friulano, da solo o frammisto ad altri codici. Nonostante la percezione sia così evidente, nessun informante è in grado di fare un uso attivo dell'idioma, né intende investire energie in tal senso<sup>40</sup>. Del resto amici, colleghi e datori

<sup>39</sup> Mioni (1998) introduce importanti considerazioni sia sui processi di standardizzazione in atto in molti paesi africani sia sulle politiche educative adottate in passato dagli stati europei nelle colonie. La questione della complessità dei repertori linguistici di cui sono portatori i migranti interessa non meno della ricerca di una definizione che inquadri la condizione dei parlanti africani: «non sono quasi mai monolingui, ma hanno un repertorio linguistico ampio, dovuto alla situazione multilingue della loro zona di partenza, o al fatto di aver svolto professioni (per es.: commercianti o camionisti), per le quali il multilinguismo era una necessità» (ivi: 394). In questa cornice la stratificazione dei repertori è un dato naturale, rappresenta una situazione di intensi contatti interlinguistici, «l'attitudine al multilinguismo è fortemente sviluppata in tali parlanti, dato che nel loro paese essi erano multilingui in modo naturale e probabilmente fin dall'infanzia» (ivi: 395). I possibili esiti dell'accostamento tra questi repertori, così articolati, e quelli non meno stratificati e vivi nelle regioni italiane sono al momento difficili da prevedere, anche se la prospettiva è già stata affrontata da studi, tra cui Guerini (2002).

<sup>40</sup> Un operaio burkinabé di 49 anni, di cui 20 trascorsi in Italia, ironizza sulla difficoltà a capire o parlare anche poche parole di friulano. Spesso gli intervistati riferiscono non soltanto la complessità del codice, ma anche un certo disinteresse:

Ric.: Friulano?

Ka3: Io non capisce. Io può capire solo *nija* [niente], e basta *nija*.

Ric.: *Nije?* @@@

Ka3: *Nije e aga* [acqua]. @@@

di lavoro si rivolgono di norma agli stranieri in italiano, con l'intento di facilitare l'interlocutore poiché il codice locale è percepito come troppo complesso e poco spendibile per utilizzarlo o insegnarlo a uno straniero. La scelta del friulano si rivela allora non casuale e il *code-switching* diventa uno strumento di esclusione se motivato dalla volontà di limitare l'accesso alla conversazione a parlanti indesiderati. Alcuni burkinabé ne sono consapevoli e riferiscono di avere assistito a passaggi dall'italiano al friulano motivati dal desiderio di restringere la costellazione dei parlanti<sup>41</sup>. Il comportamento, se pure isolato e non così frequente, testimonia comunque un atteggiamento di chiusura della comunità locale nei confronti di influssi esterni<sup>42</sup>.

La consapevolezza dell'esistenza di una varietà locale è diffusa nella comunità burkinabé. È plausibile che le politiche di tutela della minoranza linguistica, già dalla Legge 482 del 1999, contribuiscano a una maggiore visibilità del friulano rispetto a quanto accade in altre realtà regionali. In un centro urbano piccolo, che risente meno delle dinamiche linguistiche dei più popolati capoluoghi di provincia, il ricorso all'idioma locale è inoltre più esteso e percepibile anche dai parlanti non nativi. All'I.I.S. "Il Tagliamento" di Spilimbergo, per esempio, il friulano è ben presente anche tra i banchi di scuola e i burkinabé ammettono la difficoltà a integrarsi in domini dove costituisce la scelta non marcata<sup>43</sup>. Analogamente sul lavoro, soprattutto nei settori agricolo e industriale.

Per quanto riguarda la percezione di ulteriori codici, portati dai nuovi cittadini di diversa provenienza, soltanto il 10% dei burkinabé riconosce la presenza di altre lingue degli immigrati. Le dimensioni di Spilimbergo possono esercitare nuovamente una influenza in tal senso, mentre è plausibile che in un contesto cittadino e multietnico più

<sup>41</sup> Guerini (2006), nel suo studio su repertori e atteggiamenti nella comunità ghanese di Bergamo, affronta nel dettaglio il fenomeno dell'alternanza di codice. Tra le motivazioni che spingono un parlante a rinegoziare la varietà di comunicazione include proprio l'opportunità di ridurre, in senso esclusivo, la costellazione dei parlanti: «Code-switching may be employed either to narrow down the participant constellation (in case a speaker switches into a code which is not shared by all participants, thus excluding one of them from the conversation) or to redefine the participant constellation by admitting one of the bystanders» (ivi: 138ss.). Questo utilizzo del *code-switching* introduce un cambiamento nel sistema dei ruoli conversazionali ed esclude gli ascoltatori privi di una competenza sufficiente nel codice rinegoziato per proseguire la comunicazione.

<sup>42</sup> Un giovane mosaicista si dice del tutto consapevole delle scelte linguistiche attuate dagli spilimberghesi che preferiscono l'uso del friulano, varietà assente nel repertorio dei burkinabé, per escludere dalla comunicazione o comprensione eventuali ascoltatori indesiderati:

Ric.: E:: in questa città +++ tu, a Spilimbergo, eh:: che lingue e che dialetti senti, di solito?

S.: Qua sempre italiano +++ e friulano dai (xxx) anziani. Se vedono:: due persone:: anziane::, a fianco, che si conoscono si mettono a parlare friulano, se no resto parlano italiano di solito. Anche possono cambiare la lingua da parte quando vedono che c'è uno, che vogliono dire qualcosa di segreto, perché è normale, quello.

Ric.: Cioè quando vi vedono cambiano in friulano.

S.: Sì, quello. Ma non è che fanno:: normalmente. Lo fanno quando, si vedono che tu capisci, la lingua.

Eh:: la lingua friulano, non siamo ispirati a imparare, quindi nessuno ha voglia di imparare.

<sup>43</sup> Lo stesso informante della nota precedente riferisce la sua frustrazione e racconta le difficoltà iniziali di inserimento in un ambiente scolastico dove il codice di comunicazione più utilizzato è, a esclusione dei momenti dedicati alla didattica, la varietà locale:

S.: Tranne me, che io sono integrato grazie alla scuola |grazie anche a scuola mosaico. Se no io in l'agraria ero così. Timido, arrabbiarsi, perché nella mia classe parlano tutti in friulano. Proprio! è andato malissimo, io ero così [incrocia le braccia]. Non mi (fregavo) proprio niente, in Italia, in quel momento. Ma adesso, quando ho fatto la scuola mosaico, che siamo ven |più o meno siamo venuto da tutto i paese del mondo, mi ha piaciuto ++ e anche italiani che:: studiavano lì, sono cambiati.

inclusivo, come a Udine o Pordenone, si registri l'uso di lingue franche differenti dall'italiano, note ai diversi gruppi etnici e veicolari nella comunicazione transnazionale. Nel caso di parlanti africani si tratterà probabilmente del francese, dell'arabo o dell'inglese.

### 5.3. *Gli usi linguistici nel paese di provenienza*

In Burkina Faso la lingua utilizzata più spesso dagli informanti nella socializzazione primaria è il bisca. Nessuno riferisce il francese come codice non marcato in ambito familiare e anzi l'idioma è quasi escluso da questo dominio. Sono solo due le eccezioni in cui i burkinabé dichiarano di avere usato, nel paese di origine, la lingua europea anche nelle interazioni con i fratelli, mentre in poche altre situazioni nella famiglia sono presenti sia il bisca sia l'esolingua. La bassa incidenza di questi casi può fare pensare all'esistenza di coppie miste formate da coniugi di gruppi etnici diversi, nelle quali il francese assolve la funzione di lingua veicolare e garantisce la comunicazione tra le mura domestiche, per poi rientrare allo stesso modo anche nel repertorio della famiglia allargata.

Tabella 10. *Usi linguistici dei parlanti nel paese di origine*

In Burkina Faso che lingua parli di solito con...	il coniuge*	i figli*	i genitori	i fratelli	gli amici	i colleghi
bisca	19	20	32	31	20	15
bisca e francese	4	3	6	5	10	7
francese	0	0	0	2	7	6
altri codici	1	0	0	0	0	0

\* sono esclusi gli informanti non sposati e senza figli

Nel dominio amicale e lavorativo il francese ritaglia uno spazio maggiore, prevedibilmente soprattutto nelle interazioni commerciali, in virtù del suo essere lingua ufficiale del Burkina Faso. Metà degli informanti afferma però di ricorrere al bisca in maniera esclusiva anche tra amici, al di fuori del nucleo familiare, e il 37,5% del campione estende la preferenza ai colleghi di lavoro, dominio in cui ci si aspetterebbe invece un ruolo più marginale del vernacolo locale. Il dato mostra l'ampia diffusione dei codici nativi dell'Africa nelle aree periferiche e lontane dai grandi centri abitati, come la Provincia di Boulgou. Qui molte delle interazioni tra pari, anche commerciali o professionali, avvengono in villaggi e all'interno del gruppo etnico di appartenenza che condivide il medesimo codice e lo adotta anche nei domini esterni alla socializzazione primaria. La lingua francese, invece, appresa attraverso l'educazione formale, non è nota a tutti e si rivela strumento inadeguato alla soddisfazione dei bisogni comunicativi, quindi finisce per passare in secondo piano.

Il bisca è anche la lingua materna appresa da tutti i membri del campione e quella trasmessa da una generazione alla successiva. I repertori individuali dei burkinabé nel loro paese di origine presentano pertanto una sostanziale uniformità. Il codice parlato dalla maggioranza dei genitori e appreso dai figli è il bisca, con rari casi di informanti che affermano il ricorso a due strumenti comunicativi differenti, uno per rivolgersi ai genitori e l'altro con i fratelli. La situazione testimonia una buona capacità di trasmissione della lingua materna e solo in pochi rimanenti è probabile che l'alterazione intergenerazionale dei repertori sia stata dovuta a matrimoni misti. Se i coniugi parlano lingue locali diverse, diffuse in aree distanti e non comunicanti, è possibile che la scelta del francese in famiglia sia necessaria a garantire un normale scambio di informazione e non rappresenti perciò una scelta marcata dei parlanti.

#### 5.4. *Gli usi linguistici in Italia*

Dopo l'arrivo in Italia i repertori individuali e comunitari dei parlanti si ristrutturano e vanno incontro a mutamenti, mentre i migranti adottano nuove strategie e usi a seguito del contatto con il panorama linguistico spilimberghese. Il dominio della famiglia è caratterizzato anche in Italia dal bisca e solo di rado, in occasione di visite di amici o conoscenti, la lingua delle interazioni domestiche muta con una rinegoziazione a vantaggio del francese. Quest'ultimo è un idioma veicolare e garantisce la possibilità di ampliare la costellazione dei parlanti accogliendo burkinabé di altre province, ivoriani, maliani o africani di diversa provenienza. Questo tipo di rinegoziazione di codice, con intento inclusivo e finalizzata ad accogliere gli ospiti esterni, è un'abitudine comunicativa nota a diversi gruppi immigrati, anche di più lunga tradizione, e la scelta cade di frequente sul francese, sull'inglese o sull'arabo. L'italiano rappresenta una opzione aggiuntiva, ma nel caso dei burkinabé è preferita solo nelle interazioni esterne al dominio familiare e degli amici immigrati.

La scelta non marcata nella comunicazione tra i coniugi è la stessa del paese di origine, ovvero il bisca. Un solo parlante, sposato con una italiana, ricorre alla lingua del paese di accoglienza anche tra le mura domestiche.

Tabella 11. *Usi linguistici nel paese di accoglienza, nella comunità di connazionali*

In Italia che lingua parli di solito con...	in Italia		in Burkina Faso			
	il coniuge*	i figli*	i parenti	gli amici connazionali	i parenti in Burkina Faso	gli amici in Burkina Faso
bisca	20	14	23	22	24	23
bisca e francese	4	3	4	6	9	7
bisca e italiano	0	1	4	4	0	0
bisca, francese e italiano	0	1	1	1	1	1
francese	0	1	1	2	2	3
italiano	1	2	1	2	0	2

\* sono esclusi gli informanti non sposati e senza figli

Gli usi linguistici con i figli e la ristrutturazione delle scelte di codice nel nuovo contesto familiare testimoniano un processo di erosione in atto. Mentre in Burkina Faso circa l'80% dei genitori ricorre al *bissa* nelle interazioni con i minori, la percentuale scende al 56% in Italia. Dei sei burkinabé che costituiscono la differenza assoluta, due dichiarano un uso esclusivo dell'italiano, pur mantenendo vivo il *bissa* nelle interazioni a livello coniugale. Gli altri quattro affermano di alternare i due idiomi senza però specificare ulteriormente quali siano i fattori a condizionare la scelta.

Questi valori mostrano in quale maniera e misura la lingua del paese di arrivo inizi ad affacciarsi al repertorio della comunità migrante. Se nelle interazioni quotidiane partecipano soltanto burkinabé, familiari o amici stretti, domina il *bissa* e il ricorso italiano è inusuale. Al di fuori di questi domini, si registrano invece casi di uso dell'italiano o anche del francese. Assai gradualmente, quindi, dato che i casi non sono più del 10%, il codice del paese di arrivo sta filtrando nel repertorio della comunità. Alcuni domini, in Burkina Faso riservati al *bissa*, si riconfigurano e, con il passare del tempo, fanno spazio all'italiano<sup>44</sup>. I portatori dell'innovazione sono naturalmente i giovani, di seconda generazione, scolarizzati in Italia e con una competenza linguistica superiore a quella dei genitori.

Nella comunicazione con amici non connazionali o con i locali prevale l'idioma del paese di accoglienza, con l'unica eccezione rappresentata da alcune conoscenze africane di diversa provenienza, casi in cui è frequente il ricorso al francese, lingua franca in molti paesi a sud del Maghreb. L'italiano si attesta infine come il codice a cui si ricorre più spesso nella conversazione tra colleghi, nei luoghi pubblici o all'ambulatorio medico. La varietà friulana è assente e non fa parte, nemmeno come passiva, del repertorio burkinabé. La consapevolezza di questo vuoto spinge gli spilimberghesi a evitare il codice in tutti i casi in cui il fine è facilitare la trasmissione dell'informazione e mettere a loro agio gli interlocutori.

Tabella 12. Usi linguistici nel paese di accoglienza, all'esterno della comunità di connazionali

In Italia che lingua parli di solito...	con amici stranieri	con amici italiani	con i colleghi di lavoro	nei negozi o negli uffici	dal medico
<i>bissa</i>	1	0	0	0	0
<i>bissa</i> e francese	1	0	0	0	0
<i>bissa</i> , francese e italiano	1	0	0	0	0
francese	1	0	0	0	0
francese e italiano	8	0	0	0	2
italiano	22	35	30	37	35
italiano e friulano	0	1	2	0	0

<sup>44</sup> Un 23enne, scolarizzato in Italia, racconta il suo uso ludico della lingua italiana con il fratello:

Ric.: Ah, OK. E.: quando parli per telefono con i tuoi parenti a Boulgou o con i tuoi amici a Boulgou, che lingua parli?

S: Sempre la *bissa*. +4+ E noi, ragazzi tra di noi, ad esempio io o mio fratello parliamo la nostra |Se vogliamo dire qualcosa per par |sch| parlando così per scherzare ++ andiamo direttamente con l'italiano, no? Che ci fa divertire. ++ Per sparare le cose, cazzate... @



Tabella 13. *Usi linguistici e repertori nel passaggio intergenerazionale*

Stato	Informanti	Lingua usata con il coniuge a Spilimbergo	Lingua usata con i figli a Spilimbergo
Mantenuto	15	non risponde	non risponde
	12	bissa	bissa
	2	africano	africano
	2	bissa, francese	bissa, francese
	1	dialetti	dialetti
Ampliato	3	bissa	bissa o italiano
	1	dialetto	dialetto o italiano
	1	bissa o francese	bissa, francese e italiano
	1	italiano	francese o italiano
Sostituito	1	burkina o francese	italiano
	1	dioula	italiano

## 6. LA COMPETENZA IN ITALIANO

### 6.1. *Auto-percezioni e bisogni linguistici dei parlanti*

Questo paragrafo indaga le auto-percezioni degli informanti riguardo al proprio livello di competenza linguistica, un giudizio che risente pertanto della soggettività individuale secondo una ampia gamma di casi. I burkinabé sono innanzitutto privi degli strumenti di autovalutazione necessari a una riflessione critica sulla natura del plurilinguismo africano rispetto a quello europeo<sup>46</sup>. Alcuni potrebbero dichiarare un grado di conoscenza lontano dal vero nel timore di offrire una rappresentazione negativa di sé e del proprio paese; può altrimenti accadere che un parlante con un livello alto di competenza lo sottostimi per modestia o perché non ritiene sufficiente a soddisfare le proprie aspettative di vita e professionali. All'opposto, invece, un informante più sicuro di sé potrebbe dichiarare una ottima padronanza dell'italiano poiché si ritiene in grado di cavarsela con la comunicazione non verbale o altrimenti.

<sup>46</sup> Secondo Mioni (1988 e 1998), per la maggior parte degli immigrati africani, in particolare provenienti dalla fascia sub-sahariana, il plurilinguismo è di tipo additivo e struttura repertori complessi, articolati, in grado di accogliere e incorporare nuove lingue senza intaccare quella materna (Mioni, 1998: 394). Nelle percezioni di questi parlanti la competenza si configura in termini di capacità di soddisfare i bisogni primari e le necessità quotidiane attraverso la lingua. I burkinabé guardano dunque al repertorio del paese di arrivo attraverso il medesimo filtro interpretativo: «I problemi del primo impatto con il nuovo paese non sono prevalentemente di natura linguistica [...] Essi riguardano piuttosto la più rudimentale esistenza quotidiana» (ivi: 397). La preoccupazione più immediata è raggiungere il prima possibile un buon grado di efficacia comunicativa e l'errore è di conseguenza concepito in maniera assai diversa da quanto accade nei paesi europei, senza lo stigma cui si sono a lungo allineati l'insegnamento delle lingue e la valutazione tradizionali. Guerini (2002) enfatizza l'importanza dell'aspetto pragmatico: «La maggior parte degli individui nati in territorio africano, infatti, utilizza le diverse lingue di cui è a conoscenza con la sola preoccupazione di comunicare, senza il timore di commettere errori o di infrangere regole grammaticali» (ivi: 64). Queste considerazioni non sono prive di implicazioni alla formulazione di una offerta didattica che aspiri a essere coerente rispetto ai bisogni specifici dell'utenza.



Naturalmente è difficile isolare questa molteplicità di fattori, che si cela all'osservatore e lascia minime tracce nelle interviste e nei questionari.

Tabella 14. *Competenza nell'italiano lingua seconda*

In italiano...	...capisci?	...sai parlare?	...sai leggere?	...sai scrivere?
Sì	29	29	22	20
Un po'	10	10	8	9
No	0	0	9	10

In termini molto generali i burkinabé affermano di disporre di una competenza linguistica soddisfacente: il 72,5% dei parlanti capisce e parla l'italiano, circa il 50% ha buone capacità di lettura e scrittura. I dati raccolti permettono più nello specifico di misurare il tasso di alfabetizzazione interno alla comunità, tenendo presente che si tratterà di una sovrastima in quanto è probabile che alcuni informanti abbiano tentato di mascherare il proprio limite. È comunque possibile ricavare delle percentuali indicative e, nel farlo, si ripartisce il campione in base a genere ed età nell'ipotesi che queste variabili si correlino in maniera significativa ai risultati.

Tabella 15. *Competenza nell'italiano lingua seconda, prima e seconda generazione*

In italiano...	Giovani fino a 20 anni (3M e 6F)				Adulti oltre 20 anni (18 M e 12 F)			
	capisci?	parli?	leggi?	scrivi?	capisci?	parli?	leggi?	scrivi?
Sì	3M 4F	3M 4F	3M 6F	3M 5F	16M 6F	16M 6F	9M 4F	8M 4F
Un po'	2F	2F	---	F	2M 6F	2M 6F	5M 3F	5M 3F
No	---	---	---	---	---	---	4M 5F	5M 5F

Le dichiarazioni di limitata o nulla competenza in lettura e scrittura si addensano nella fascia adulta, oltre i venti anni. Se per i dati aggregati il tasso di analfabetismo risulta pari al 25%, la prospettiva è assai diversa ricalcolando la percentuale in base alle fasce di età. Nessuno dei giovani, scolarizzati in Italia, non è in grado di leggere e scrivere e anzi le auto-percezioni riferiscono livelli di competenza, soddisfacenti sotto tutti i punti di vista. Tra gli adulti, invece, almeno uno su tre ammette la condizione di analfabetismo senza riserve. Una proporzione analoga, che può essere sommata alla precedente, percepisce la propria competenza come insufficiente, inadeguata alle necessità della vita in Italia. Il profilo del parlante che capisce e parla bene, ma non sa leggere o scrivere è purtroppo diffuso in maniera preoccupante tra i burkinabé adulti.

La ripartizione del campione in base al genere espone all'osservazione una seconda variabile: mentre circa metà dei maschi dichiara di essere alfabetizzata, nel caso delle

donne la proporzione scende a una su tre. I dati rivelano un bisogno specifico al quale il territorio e l'amministrazione locale non sono in grado di dare una risposta efficace. Il questionario funge quindi da accurato strumento di rilevazione dei bisogni linguistici e fornisce informazioni adatta alla pianificazione di interventi didattici ben calibrati sulle necessità dell'utenza e a vantaggio del territorio. I corsi di prima alfabetizzazione dedicati in maniera specifica alle donne della comunità burkinabé e realizzati negli anni immediatamente successivi alla ricerca rappresentano una applicazione pratica in linea con questo approccio, nell'intenzione di coniugare idealmente l'inchiesta sul campo all'attività in aula (cfr. Appendice).

## 6.2. Strategie, contesti e fonti di apprendimento di L2

Le strategie attuate dai parlanti per avvicinarsi all'italiano sono diversificate e prevalgono le tecniche integrate, che si avvalgono di metodi eterogenei e complementari. Non si tratta ovviamente di scelte consapevoli, quanto piuttosto di traduzione in prassi didattica della necessità di sviluppare al più presto uno strumento linguistico efficiente e utile a raggiungere gli obiettivi migratori, innanzi tutto sul piano dell'inserimento professionale e abitativo. Le interazioni spontanee con i nativi e l'ascolto dei programmi televisivi in italiano hanno spesso un ruolo importante, difatti la maggior parte degli informanti include la conversazione spontanea non strutturata tra i propri metodi di autoapprendimento, con una incidenza anche maggiore rispetto alla classica opzione scolastica.

Una percentuale significativa dei burkinabé si rivolge comunque alla scuola pubblica o a istituti privati per soddisfare il proprio bisogno educativo. Circa metà del campione ha frequentato almeno un corso di lingua per stranieri di almeno di tre mesi di durata, sempre tenendo presente che anche in questo caso la situazione è differenziata in base all'età e al genere degli informanti. Gli adolescenti, difatti, nati in Italia o arrivati da bambini attraverso i ricongiungimenti familiari, di solito completano parte del percorso scolastico nel paese di arrivo e superano così l'ostacolo linguistico iniziale. Solamente quattro ragazze, piuttosto giovani, affermano di non avere mai partecipato ad alcun corso di italiano, mentre il 60% dei coetanei dichiara di avere completato gli studi in Italia, in alcuni casi iniziando anche un percorso di specializzazione professionale. Tra gli adulti, invece, la percentuale che ha frequentato lezioni di italiano L2 per un periodo superiore a tre mesi è modesta, inferiore al 40%.

Rispetto al genere, invece, si può affermare che i burkinabé di sesso maschile partecipano meno spesso a percorsi di formazione linguistica (22% rispetto al 67% delle donne)<sup>47</sup>. Il distacco è da comprensibile, dato che gli uomini sono impegnati per tutta la

<sup>47</sup> Alcuni burkinabé spontaneamente aggiungono delle annotazioni, con spiegazioni aggiuntive, a margine delle opzioni del questionario selezionate in risposta alle domande sulle modalità individuali di apprendimento dell'italiano. La più comune è quella relativa al mondo del lavoro, segnalato da circa un terzo degli informanti come importante fonte di esposizione alla lingua. Uno tra i parlanti più giovani, di circa 23 anni, specifica: "ho fatto uno o due anni di scuola e poi ho lasciato per lavorare". Le sue parole confermano come tra i membri della comunità sia diffusa la percezione dell'istruzione degli adolescenti come momento subordinato all'inserimento lavorativo. Questa concezione è una delle cause dell'elevato numero di abbandoni del percorso formativo secondario superiore da parte dei burkinabé e un fattore con cui gli istituti di istruzione di Spilimbergo sono costretti a misurarsi costantemente durante l'anno scolastico. Una così alta frequenza di indicazioni correlate al dominio del lavoro rivela come le interazioni

giornata in attività lavorative faticose, che lasciano un margine limitato e scarse energie a disposizione per altri impegni. Le donne, che vivono talvolta situazioni di esclusione sociale e trascorrono la giornata in casa, dove assistono coniugi e figli, sembrano al contrario più propense a tornare ai banchi di scuola. Per le signore burkinabé le opportunità di praticare l'italiano in un contesto comunicativo reale, per esempio al lavoro o al bar, con amiche o colleghe, sono limitate. La televisione e lo scambio di qualche parola con altre madri a scuola o al mercato il sabato mattina sono rare occasioni di esposizione e pratica del codice del paese di arrivo. Di conseguenza l'opportunità offerta dai corsi di lingua rappresenta per le donne burkinabé una delle poche chance per arricchire la propria competenza linguistica e comunicativa.

Tabella 16. *Strategie di apprendimento della lingua italiana*

<b>Hai mai fatto corsi di italiano?</b>	<b>Fino a 20 anni (3M, 7F)</b>	<b>Oltre i 20 anni (18M, 12F)</b>	<b>Guardi la TV in italiano?</b>	<b>Leggi libri o giornali in italiano?</b>	
Sì	3M, 3F	4M, 8F	Spesso	34	13
No	4F	12M, 3F	A volte	6	13
Non risponde	---	2M, 1F	Quasi mai	0	14

L'abitudine alla lettura non è diffusa e la televisione, assai presente nelle case dei burkinabé, riveste pertanto una grande importanza sul piano linguistico. L'ampia maggioranza degli informanti afferma di dedicare ogni giorno del tempo ai programmi TV, che possono essere a buona ragione considerati una importante fonte di esposizione alla lingua e un agente educativo. I dati sulla lettura di libri, riviste o quotidiani sono meno confortanti e vanno completati dalle osservazioni sull'analfabetismo totale o parziale di molti membri della comunità.

## 7. LA COMPETENZA IN BISSA

La maggior parte dei parlanti dichiara una buona competenza orale nella lingua materna, ma esiste maggiore variabilità riguardo alle abilità di scrittura e di lettura poiché la conoscenza dell'alfabeto standardizzato del bisσα è poco nota nella comunità.

Tabella 17. *Competenza in L1*

<b>In bisσα...</b>	<b>capisci?</b>	<b>sai parlare?</b>	<b>sai leggere?</b>	<b>sai scrivere?</b>
Sì	37	36	10	7
Un po'	1	2	7	7
No	1	1	22	25

comunicative con i colleghi siano una tappa importante nel percorso verso il raggiungimento dei propri obiettivi linguistici. Tra i maschi adulti questa via risulta essere più praticata anche rispetto ai corsi di lingua per stranieri.

Il Ministero dell’Insegnamento di Base e dell’Alfabetizzazione del Burkina Faso è impegnato da oltre un decennio nella lotta all’analfabetismo e a questa linea di intervento si ascrivono le campagne di insegnamento degli standard alfabetici delle lingue native locali, finalizzate a diffondere le abitudini di lettoscrittura tra la popolazione adulta. La consapevolezza dell’esistenza di un sistema grafico anche per il bisca non raggiunge però in maniera capillare gli informanti e non esiste una posizione univoca al riguardo. Si registrano tre punti di vista: alcuni negano la possibilità, in quanto il dialetto è a diffusione solo locale e orale, altri sostengono di sapere traslitterare il codice con l’alfabeto francese, la terza è l’opinione dei pochi a conoscenza della situazione reale. Nessuno dei burkinabé di Spilimbergo è comunque in grado di leggere o scrivere in bisca.

Nella maggior parte dei casi la lingua materna dei migranti gode di buona trasmissibilità nel passaggio alle nuove generazioni. L’84% dei genitori afferma di averla insegnata con successo e solamente i figli di due informanti non sono in grado di adottarla nemmeno nel dominio familiare. Uno dei due casi riguarda una coppia mista, formata da un burkinabé e una italiana. La donna naturalmente non ha imparato il bisca e non è in grado di usarlo nelle interazioni con i figli, per le quali opta per la lingua del paese di arrivo, strumento di comunicazione non marcato nell’ambiente domestico.

La tenuta del codice africano nel passaggio intergenerazionale è quindi buona e i rischi di *shift* verso l’idioma del paese di accoglienza limitati. La tradizione migratoria dei burkinabé a Spilimbergo è recente, abbondano pertanto nella comunità le occasioni di praticare la lingua in contesti autentici, situati e quotidiani. Considerato l’alto grado di coesione della minoranza è anzi proprio il bisca lo strumento privilegiato cui affidarsi per la soddisfazione dei bisogni primari, mentre all’italiano sono riservate funzioni e domini diversi. La situazione non manca di esercitare una influenza rilevante nel caso in cui le parlanti, di nuovo in una prospettiva di genere e con evidenti ripercussioni negative sull’apprendimento dell’idioma del paese di accoglienza, trascorrono purtroppo la maggior parte del tempo relegate all’interno del nucleo familiare.

Tabella 18. *Situazioni e ambiti di utilizzo della lingua materna*

Con chi parli in bisca?		Telefoni nel tuo paese?		Scrivi in Burkina Faso?	
Familiari e amici	26	Spesso	27	Spesso	4
Familiari	6	A volte	12	A volte	11
Amici	3	Mai	1	Mai	24

Il legame con parenti e conoscenti in Burkina Faso è ancora molto vivo e costituisce un ulteriore caso in cui il bisca non può che prevalere. In questi casi il telefono cellulare è ormai il mezzo di comunicazione preferito, anche nei villaggi rurali del piccolo paese africano, mentre il canale scritto è assai meno praticato, sia per oggettive difficoltà di comprensione reciproca sia perché uno scambio a mezzo postale richiederebbe tempi dilatati. L’alto grado di analfabetismo diffuso tra gli adulti ha favorito, anche in passato e prima dell’era di internet, i mezzi di comunicazione orali<sup>48</sup>. L’uso del computer è limitato

<sup>48</sup> Un adolescente riferisce come in passato, prima della diffusione della telefonia cellulare, fosse possibile inviare messaggi orali a parenti e familiari in Burkina Faso. Si ricorreva ad audiocassette, registrate e

perché le conoscenze informatiche di base non sono diffuse tra i burkinabé adulti. La posta elettronica non rappresenta quindi una alternativa praticabile, poiché soltanto le nuove generazioni, negli anni recenti, si avvicinano a questo mezzo di comunicazione e comprendono le opportunità offerte dall'innovazione tecnologica.

L'apprendimento del *bissa* avviene di solito in maniera spontanea, senza la mediazione di istituti educativi o corsi, anche perché si tratta di una lingua a tradizione prevalentemente orale. Non esistono manuali per impararla e gli intervistati ammettono raramente la volontà di approfondirne la conoscenza per via scolastica. La varietà locale del paese di origine è nella maggior parte dei casi uno strumento comunicativo già sviluppato a sufficienza, che permette ai parlanti di soddisfare i bisogni di socializzazione e comunicazione all'interno della minoranza. Eventuali sforzi verso il perfezionamento sarebbero a dire degli intervistati superflui, poiché la diffusione a livello esclusivamente locale del codice costituisce un limite evidente alla sua spendibilità. Secondo una ottica utilitaristica, invece, i parlanti riferiscono che se proprio i figli dovessero studiare una lingua del repertorio del Burkina Faso, preferirebbero si trattasse del francese, che offre maggiori aperture e opportunità in prospettiva futura<sup>49</sup>. Soltanto un genitore su sei manifesta una volontà ferma e risoluta di trasmettere il *bissa* ai propri figli, eventualmente anche attraverso l'insegnamento e lo studio.

## 8. CONCLUSIONI

La ricerca ha consentito di raccogliere materiale sufficiente a delineare una immagine rappresentativa della comunità burkinabé di Spilimbergo. Le interviste offrono informazioni qualitative che si affiancano ai risultati quantitativi ottenuti con il questionario e li avvalorano. La storia della minoranza è specifica e non ha paragone in Friuli Venezia Giulia. La sua costituzione inizia negli anni Novanta con la partenza dei primi nuclei familiari da un villaggio rurale del Burkina Faso e prosegue con il graduale ma costante addensamento della presenza attorno ad alcuni punti del territorio. I fattori di attrazione principali sono le opportunità di lavoro offerte da una economia locale in grado di assorbire manodopera estera. La comunità cresce negli anni fino a essere la seconda, talvolta prima, provenienza di immigrati nello spilimberghese, e diviene ben visibile tra la popolazione anagrafica del comune e delle sue frazioni. I nuovi arrivati

spedite a mezzo posta, così da ovviare ai costi delle chiamate internazionali e nel contempo aggirare l'ostacolo dell'analfabetismo:

Ric.: E scrivere, delle mail o delle lettere?

S: Prima, lo facevano. Prima, che noi non siamo ancora arrivati qua. Quindi diciamo dopo 2000. Le facevano le lettere e loro prendevano una cassetta e parlano e li masterizzavano e li invi|e li danno a chi va in Africa. E davano questi qua, prendono questa cassetta poi li ascoltavano tutti quanti nella famiglia. ++ Poi sentire anche la voce di suo +++ figlio che è andato alle città, sì. E se vuoi parlare con sua moglie, scrive questa cassetta e la dà e spedisce a loro e lui|lei ascolta. ++ Perché non c'era telefono.

<sup>49</sup> Spesso nelle interviste si parla delle lingue utilizzate nel paese di origine. Una mediatrice della comunità presso l'amministrazione di Pordenone, laureata a Ouagadougou e con un buon livello di consapevolezza linguistica, esprime una opinione sull'uso del francese in Burkina Faso:

Ric.: Dunque, adesso la lingua nazionale è il francese?

ABN: Francese, sì.

Ric.: Eh:: secondo lei è un bene o un male questo?

ABN: Be', ++ da una parte è un bene perché ci permette di comunicare con altri paesi, +++ un male perché nel nostro paese dobbiamo parlare francese.

lavorano nelle aziende agricole e nelle piccole imprese industriali, i loro figli frequentano le scuole, le donne fanno la spesa e si incontrano al mercato del paese il sabato mattina. La presenza burkinabé è evidente a tutti i livelli della vita quotidiana del piccolo paese di provincia.

Sul piano linguistico il confronto tra i repertori e gli usi prima e dopo l'esperienza migratoria rivela differenze significative. In Burkina Faso domina il bisca, idioma a limitata diffusione e poco noto al di fuori della Provincia di Boulgou, bacino di origine dei migranti. In alcuni casi la lingua materna è affiancata dal francese, codice ufficiale del paese, idioma preferito nel dominio pubblico, lavorativo e nell'istruzione. I dati rivelano la presenza anche di altre varietà africane, sviluppate in contatti commerciali o professionali non soltanto con diverse regioni del paese, ma anche con la vicina Costa D'Avorio, il Ghana e il Togo. Le limitate opportunità di impiego costringono difatti i burkinabé a spostarsi di frequente in cerca di migliore fortuna, stagionalmente o per periodi più lunghi. I parlanti entrano così in contatto con nuove varietà nelle aree di accoglienza e arricchiscono le proprie risorse espressive e comunicative.

A questi repertori, già stratificati e complessi, si affianca quello di Spilimbergo, che comprende l'italiano e il friulano. Gli esiti sono individuali, ma la tendenza generale vede una penetrazione graduale del codice del paese di arrivo in domini in precedenza caratterizzati dal francese o dal bisca. È il caso, per esempio, della conversazione con amici immigrati di diversa provenienza, o tra gli adolescenti con fine imitativo e ludico. All'interno del nucleo familiare non si può parlare ancora di erosione, ma il confronto tra le abitudini comunicative delle prime generazioni e delle successive rivela già usi diversi e qualche caso di abbandono del bisca a favore dell'italiano, come nel caso dei matrimoni misti. Anche tra gli adolescenti il codice preferito per rivolgersi ai genitori o ai fratelli talvolta è negoziato, in base a situazione e contesto. Sono tutti segnali di un processo di ristrutturazione che potrebbe condurre in futuro al progressivo abbandono della lingua materna.

L'avvicinamento all'italiano avviene per diverse vie, talvolta personali e individualizzate. L'apprendimento è spontaneo e l'ambiente di lavoro ha un ruolo importante, assieme ai corsi di lingua e alla televisione. Esistono inoltre alcune variabili che incidono notevolmente e si correlano agli esiti, tra cui età e genere. I giovani, scolarizzati in Italia, raggiungono livelli di competenza più alti dei genitori, mentre per gli adulti le possibilità di esposizione all'*input* sono subordinate al ruolo nel nucleo familiare. Gli uomini si confrontano più spesso con la società italiana e, di conseguenza, affinano più rapidamente le loro abilità linguistiche; le donne rischiano al contrario di trovarsi escluse, costrette dalle mura domestiche e dagli impegni familiari, e si fossilizzano quindi a livelli più bassi. Anche il grado di alfabetizzazione risente dei medesimi fattori, con la criticità più evidente proprio nel caso delle donne adulte. Istituzioni ed enti territoriali non reagiscono sempre in maniera adeguata e manca la capacità di dare una risposta pronta al bisogno di integrazione culturale e linguistica espresso dai nuovi cittadini.

Gli esiti descrittivi della ricerca consentono di identificare aree possibili di intervento e offrono strumenti di pianificazione e progettazione a medio e lungo termine. Rilevare i problemi e stabilire la priorità dei bisogni espressi dai parlanti rappresentano il primo passo al fine di strutturare una offerta formativa efficace e ben mirata. Il vantaggio di uno strumento di indagine articolato e strutturato, anche in una versione semplificata rispetto al questionario proposto da Chini (2004) e adottato nel presente lavoro, è

proprio quello di rendere più agevoli decisioni di questo tipo. I corsi di alfabetizzazione per le donne burkinabé costituiscono un caso esemplare, poiché danno una risposta immediata a un bisogno effettivo e offrono competenze utili e spendibili immediatamente dalle parlanti, anche all'esterno della minoranza e a vantaggio della comunità di accoglienza (cfr. Appendice). Una attività di monitoraggio strutturata ed estesa in diacronia, infine, potrebbe assumere un valore anche predittivo e consentire un maggiore controllo della situazione socio-demografica e sociolinguistica sul territorio, andando a costituire un raccordo tra ricerca accademica, prassi didattica e pianificazione linguistica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (1995), *U bisa karinda ba. Livret de lecture bisssa*, Institut National d'Alphabétisation (INA), Ouagadougou.
- Bagna C., Barni M., Siebetchu R. (2004), *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra.
- Baldo G. (2012), *Immigrazione in Friuli: un'indagine sociolinguistica sulla comunità burkinabé a Spilimbergo*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Udine, a.a. 2011-12.
- Baldo G. (2017), "Una piccola città. Plurilinguismo e immigrazione a Spilimbergo", in Fusco F., *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma, pp. 217-238.
- Berthelette J. (2001), "Survey Report on the Bissa Language", in *SIL Electronic Survey Reports*, 002/54.
- Böhning W. R. (1972), *The migration of workers in the United Kingdom and the European Community*, Oxford UP, London.
- Bonifazi C. (2007), *L'immigrazione straniera in Italia*, il Mulino, Bologna (I ed. 1998).
- Borri A. et al. (2014), "Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1", in *I Quaderni della Ricerca*, 17, Loescher, Torino.
- Bortolini U. et al. (1971), *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, IBM-Italia, Milano.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo E. (2010), "Partecipazione senza assimilazione. L'idea di appartenenza tra i giovani figli di immigrati in Italia", in Colombo E. (a cura di), *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*, Utet, Torino, pp. 3-49.
- De Mauro T. et al. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. et al. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Etaslibri, Milano.
- De Palma F. (2005), *Italiano lingua di prima alfabetizzazione: un curriculum per adulti analfabeti*, tesina di fine Master ITALS, Università Ca' Foscari di Venezia, a.a. 2004-05.
- Dossier Statistico Immigrazione (1998-2012)*, Anterem e dal 2008 Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- Frau G. (1984), "Inchiesta linguistica nel comune di Spilimbergo", in Cantarutti N. e Bergamini G. (a cura di), *Spilimbergo*, Società Filologica Friulana, Udine, pp. 171-184.

- Fusco F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- Guerini F. (2002), “Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo”, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma, pp. 62-77.
- Guerini F. (2005), “Repertori complessi e comunicazione plurilingue: un’indagine sulla comunità degli immigrati ghanesi in provincia di Bergamo”, in Carli A. (a cura di), *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze di plurilinguismo europeo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 119-256.
- Guerini F. (2006), *Language Alternation Strategies in Multilingual Settings*, Peter Lang AG, Bern.
- Guerini F. (2009), “Repertori complessi e atteggiamenti linguistici: gli immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVIII/1, pp. 73-88.
- Milroy L., Gordon M. (2003), *Sociolinguistics. Methods and interpretation*, Blackwell, Oxford.
- Minuz F. (2015), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma (I ed. 2005).
- Mioni M. A. (1988), “Standardization Processes and Linguistic Repertoires in Africa and Europe: Some Comparative Remarks”, in Auer P., Di Luzio A. (eds.), *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*, Walter De Gruyter, Berlin, pp. 293-320.
- Mioni M. A. (1998), “Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali”, in Bernini G. et al. (a cura di), *Ars linguistica. Studi offerti a Paolo Ramat*, Bulzoni, Roma, pp. 377-409.
- Park R. (1928), “Human Migration and the Marginal Man”, in *American Journal of Sociology*, XXXIII, 6, pp. 881-893.
- Picco L. (2013), “I giovani e la lingua friulana: appartenenza e identità linguistica tra i ragazzi dai 15 ai 18 anni in Friuli”, in *Lingua friulana e società: studi sociolinguistici sul Friuli di oggi*, Forum, Udine, pp. 113-159.
- Prost A. (1950), *La langue bisa: grammare et dictionnaire. Etudes voltaïques*, Institut Français de l’Afrique Noire (IFAN), Ouagadougou.
- Rizzolatti P. (1984), “Varietà dialettali del mandamento di Spilimbergo”, in Cantarutti N. e Bergamini G. (a cura di), *Spilimberc: 61m Congres, 23 di setembar 1984*, Società Filologica Friulana, Udine, pp. 189-196.
- Soddu F. et al. (a cura di) (2016), “Africa occidentale”, numero monografico di *Divieto di Accesso. Flussi migratori e diritti negati*, n. 21, Caritas Italiana.

#### SITOGRAFIA

- Unesco Institute for Statistics ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org))
- Ethnologue, Languages of the World ([www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com))
- ARLeF, Agenzie Regionâl Pe Lenghe Furlane ([www.arlef.it](http://www.arlef.it))



## APPENDICE

### UNA APPLICAZIONE DIDATTICA DELLA RICERCA

I dati raccolti attraverso le interviste e i questionari rivelano necessità linguistiche assai specifiche, alle quali il territorio è in grado di rispondere in maniera soltanto occasionale<sup>50</sup>. Durante il periodo della ricerca si è creata una situazione favorevole a compensare i limiti di questa offerta didattica con risorse aggiuntive, messe generosamente a disposizione da una piccola rete di enti pubblici, privati e dalla spontanea collaborazione di numerosi volontari<sup>51</sup>. Grazie al sostegno dell'Università degli Studi di Udine e dell'I.C. di Spilimbergo nelle primavere del 2011, 2012 e 2015 è stato così possibile organizzare dei corsi di alfabetizzazione per adulti a beneficio delle donne burkinabé.

Come si è visto (cfr. par. 3.3.3 e 5), all'interno della minoranza la questione dell'analfabetismo in età adulta è connotata a livello di età e genere, in maniera non dissimile da quanto accade nel paese di origine. Mentre i giovani hanno buone occasioni di sviluppare un buon livello linguistico attraverso la scuola, per gli adulti le possibilità si restringono notevolmente e le interlingue si sviluppano in maniera sbilanciata, attraverso interazioni quotidiane nel dominio del lavoro e amicale. Le donne, tuttavia, sono meno esposte a questo stimolo e di conseguenza raggiungono risultati inadeguati alle necessità poste dalla normale convivenza nel territorio. Tra le quattro abilità, la lettura e la scrittura rappresentano l'ostacolo più difficile da aggirare, anche perché i corsi di italiano per stranieri organizzati occasionalmente dall'amministrazione locale non affrontano mai in maniera specifica la questione dell'alfabetizzazione.

L'idea è stata quindi quella di trovare una ricaduta pratica dello studio sociolinguistico, individuando una area di intervento specifica e circoscritta dai dati, per provvedere successivamente una risposta formativa ben calibrata sui bisogni dell'utenza e sulle necessità della comunità. La presenza di nuovi cittadini a diverso grado analfabeti è una questione che dovrebbe suscitare preoccupazione e mettere in movimento energie al fine di colmare un divario che preclude a parte dei residenti il pieno accesso alle offerte del territorio e un pieno sviluppo della persona<sup>52</sup>. Uno degli obiettivi dei corsi di Spilimbergo è stato pertanto coinvolgere le signore burkinabé e invitarle a tornare ai banchi di scuola per superare il limite che impedisce loro un pieno godimento e parità di diritti.

Le apprendenti sono state raggiunte grazie all'intervento di una mediatrice culturale, che ha successivamente tenuto i contatti con le studentesse iscritte e ha garantito un livello ottimale di

<sup>50</sup> «Al fine di ottenere una più precisa individuazione dei bisogni linguistici e conseguentemente una messa a punto di percorsi didattici maggiormente adeguati, è prassi consolidata nell'insegnamento agli adulti immigrati rilevare, attraverso una scheda di ingresso, alcune variabili soggettive e sociali che possono influire sull'apprendimento: età, genere, background culturale e linguistico, scolarizzazione, contesto di apprendimento della lingua italiana, motivazioni» (Borri *et al.*, 2014: 15; cfr. anche Minuz, 2015: 37-42). Lo strumento di ricerca applicato allo studio della minoranza burkinabé si è rivelato uno strumento assai completo e utile a raggiungere questo obiettivo.

<sup>51</sup> Al già nutrito elenco di ringraziamenti iniziali si aggiungono qui tutti coloro i quali hanno dedicato in maniera volontaria parte del proprio tempo all'organizzazione dei corsi con la preparazione di progetti, la messa a disposizione dei locali, la pulizia delle aule, la promozione dell'attività tra le partecipanti e, naturalmente la docenza. Un segno di gratitudine particolare è diretto a Elzio Fedè, al tempo dirigente dell'I.C. di Spilimbergo, alla mediatrice Paola Guzzoni, che ha tenuto costantemente vivi i contatti con le studentesse e ha contribuito a sostenere la partecipazione e i livelli di presenza in aula, nonché alle tirocinanti del Master *Italiano Lingua Seconda e Interculturalità* che hanno accettato con entusiasmo l'opportunità: Andrea Muzzatti, Sonia Rovere e Karin Chiarandon.

<sup>52</sup> L'Art. 22 della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo* recita: «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali».

frequenza. Considerati i limiti logistici posti dalla sede messa a disposizione gratuitamente dalla scuola secondaria di I grado di Spilimbergo le classi hanno potuto accogliere un massimo di quindici persone e, nel corso degli anni, è stato possibile mantenere una certa continuità. In questo modo circa due iscritte su tre hanno beneficiato di un totale di tre interventi di prima alfabetizzazione di 40 ore ciascuno.

La programmazione si è avvalsa del sostegno dei docenti del Master *Italiano Lingua Seconda e Interculturalità*, che ha anche attivato una forma di collaborazione con l'istituto scolastico così da permettere a tre tirocinanti di partecipare in piena sicurezza alle attività didattiche in aula. Il metodo utilizzato per l'alfabetizzazione ha avuto come obiettivo iniziale lo sviluppo di un repertorio di forme lessicali di base ad alta frequenza e utilità, che sono state affrontate inizialmente in maniera globale e successivamente scomposte nelle sillabe costituenti<sup>53</sup>. La scelta delle parole si è in parte fondata sui lessici di frequenza già esistenti, in parte su una fase successiva della ricerca di dottorato (Baldo, 2012: Cap. VI) che indaga proprio lo sviluppo spontaneo del lessico di uso quotidiano in contesto di apprendimento non formale<sup>54</sup>.

La valenza più alta dei corsi è stata però indubbiamente a livello umano, poiché le lezioni hanno rappresentato per le donne burkinabé una occasione importante di emancipazione dalla casa e dagli impegni familiari. La frequenza è stata così alta anche perché venire a scuola si è caricato per molte apprendenti di un significato aggiuntivo, è diventato un motivo per allontanarsi dal dominio domestico, condividere con le amiche e le tirocinanti una esperienza, raccontare parte del proprio vissuto e delle proprie esperienze. Non sono state previste attività di verifica a fine percorso, ma è significativo che alcune delle iscritte abbiano poi deciso di proseguire lo studio, avvalendosi della collaborazione di amiche italiane e volontarie, per raggiungere negli anni successivi risultati apprezzabili.

<sup>53</sup> Nelle fasi iniziali del lavoro il riferimento teorico principale è stato la tesina finale De Palma (2005), alla quale si affianca negli anni recenti una bibliografia più ricca tra cui Borri (2014) e Minuz (2015).

<sup>54</sup> Cfr. Bortolini (1971) e De Mauro (1980 e 1993).

## EDUCAZIONE LINGUISTICA

## ESPLORARE LE LINGUE IN CLASSE. STRUMENTI E RISORSE PER UN LABORATORIO DI *ÉVEIL AUX LANGUES* NELLA SCUOLA PRIMARIA

*Silvia Sordella, Cecilia Andorno*<sup>1</sup>

### 1. UNA SCUOLA PER TUTTI E PER TUTTE LE LINGUE

Essere plurilingui, utilizzando l'italiano nel contesto scolastico e anche altre lingue nell'ambiente familiare o del quartiere, è la condizione che molti studenti vivono in Italia fin dalla nascita. Da oltre due decenni, la scuola italiana è infatti caratterizzata, soprattutto nella fascia dell'obbligo scolastico, da una presenza sempre più significativa di alunni stranieri che è andata progressivamente configurandosi come un dato di carattere strutturale. Se, tuttavia, fino ad alcuni anni fa il numero dei nuovi arrivi era sempre in ascesa, oggi questo dato sembra essersi stabilizzato e la situazione di plurilinguismo che interessa molte classi italiane riguarda perlopiù alunni nati in Italia da genitori stranieri.

Il rapporto elaborato dal MIUR rispetto a *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* dal 2015 al 2016 delinea un quadro generale di relativa stabilità per quanto riguarda gli alunni cosiddetti NAI. Se si considera infatti la variazione che intercorre tra un anno scolastico e quello precedente, rispetto alla percentuale degli alunni stranieri, si può osservare che nell'annata 2006 - 2007 si verificava nella scuola italiana un incremento del 16,3%, mentre per l'annata 2015 - 2016 si verifica un aumento degli alunni stranieri pari solamente allo 0,1% rispetto all'anno precedente (Ufficio di Statistica MIUR, 2017: 7). Si può inoltre osservare che «a livello nazionale, la scuola primaria è quella in cui si registra il numero più elevato di classi con più del 30% di studenti stranieri (8,1%), ma anche quella in cui è più bassa la percentuale di classi con studenti nati all'estero (0,3%)» (Fonte: Ufficio di Statistica MIUR, 2017: 32).

Se la presenza in classe di alunni con origini migratorie rappresenta la grande sfida che ha impegnato gli insegnanti negli ultimi vent'anni, il rapporto della scuola italiana con il plurilinguismo è da ricercarsi in epoche sicuramente anteriori e si ritrova nella formazione stessa della nostra identità linguistica. Il plurilinguismo, sia di matrice esogena che endogena, caratterizza da sempre lo spazio sociolinguistico dell'italiano (De Mauro, 2006), ma la coscienza dell'inadeguatezza di un modello monolingue per la scuola di massa acquistò un valore di ingiustizia sociale dopo l'istituzione della scuola media unificata nel 1962.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino. Lo studio, così come l'intera progettazione del lavoro, è frutto di una costante collaborazione fra le due autrici. Il testo qui presentato è stato scritto da Silvia Sordella (§§ 1, 2, 3, 5.4, 5.5.1) e Cecilia Andorno (§§ 5.2, 5.3, 5.5.2, 5.5.3, 5.5.5); le autrici hanno scritto congiuntamente i §§ 4, 5.1, 5.5.4, 5.5.6 e le conclusioni.

Scrivevano i ragazzi della scuola di Barbiana (1967), più di quarant'anni fa, ad una ipotetica professoressa della nuova scuola media unificata:

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio. «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua». L'ha detto la Costituzione pensando a lui.

Negli anni sessanta, i ragazzi di Don Milani dicevano sostanzialmente che ci sono degli alunni per i quali la “lingua di scuola” coincide con la “lingua di casa”, cioè che i genitori e gli insegnanti hanno grosso modo lo stesso linguaggio, mentre per altri si tratta veramente di due mondi linguistici e culturali che sono diversi e separati.

La scuola italiana ha subito da allora numerose trasformazioni, si è modificata la società, ma i bisogni relativi all'uguaglianza dei diritti linguistici rimangono invariati e alcune questioni si ripropongono. Adriano Colombo (2010: 102), in una sua personale rilettura di *Lettera ad una professoressa* intrisa di decenni di impegno educativo, vede superata quella contrapposizione linguistica, incarnata in classi sociali ben definite, nel quale contesto si adoperava Don Milani, ma vede affacciarsi sulla scena scolastica nuovi bisogni linguistici, evidenziati soprattutto dagli alunni stranieri.

Questa dialettica fra due lingue e due culture si è incrinata. Funziona ancora in parte non per i portatori di una cultura contadina che è scomparsa, ma per i profughi del mondo contadino di oggi, che si trova lontano da qui: i portatori di lingue e culture diverse sono i figli degli immigrati, che mostrano in gran parte la volontà di impadronirsi anche della lingua e cultura nostra.

Oggi, probabilmente, Pierino e Gianni non sarebbero più il figlio del dottore e il figlio dell'operaio – che condividono a grandi linee lo stesso linguaggio “massificato” – ma in molti casi potrebbero identificarsi l'uno con il figlio dell'italiano autoctono e l'altro con il figlio dell'immigrato. Almeno per il fatto che il “Gianni straniero”, a casa, parla con i suoi famigliari in una lingua che non è quella che viene usata a scuola. La padronanza della lingua italiana riguarda dunque attualmente nuovi “alunni bisognosi”, tra cui gli stranieri, ma si ripropongono gli stessi interrogativi di un tempo. Fra questi, uno ha stimolato la riflessione da cui è nata la sperimentazione che qui si propone: la conquista della lingua italiana deve passare per forza attraverso la perdita del patrimonio linguistico familiare? È possibile valorizzare le “lingue di casa” all'interno del percorso di educazione linguistica curricolare, di modo che il patrimonio linguistico di cui la classe plurilingue, nel suo complesso, è portatrice, possa essere conservato e anzi costituire una risorsa per la classe intera?

Ci sono ovviamente qui mille problemi irrisolti, tra cui quello che la nuova conquista non sia a prezzo della perdita della lingua e cultura di origine; che non si ripeta, insomma, quello che succedeva con quei genitori che evitavano di parlare in dialetto coi figli.

La risposta a queste domande trova i suoi riscontri teorici e metodologici in vari documenti italiani ed europei dedicati al tema dell'educazione plurilingue. Il seguito di

questo paragrafo sarà dedicato all'esame dei fondamenti e dei principi dell'educazione linguistica elaborati all'interno del dibattito italiano, così come sono stati recepiti dai documenti del Consiglio d'Europa che hanno elaborato degli strumenti per orientare gli insegnanti che operano in contesti plurilingui.

## 2. DALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA ALLA PROSPETTIVA DI UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

### 2.1. *Per un'educazione plurilingue: dalla riflessione italiana al Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*

Al fine di orientare coloro che sono impegnati, a vario titolo, nella progettazione di percorsi di educazione linguistica con una matrice plurilingue, la Divisione di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa ha lavorato per diversi anni alla creazione di un quadro di riferimento che fosse ancorato sia ai principi teorici che alle pratiche didattiche sviluppate nei vari contesti europei. Il documento *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: compétences et ressources* è il risultato di questo impegno e si sviluppa principalmente con il progetto ALC (*À travers les Langues et les Cultures*) a partire da un centinaio di pubblicazioni scientifiche riguardanti il tema dell'educazione plurilingue e pluriculturale, con lo scopo di fornire dei punti di riferimento per l'elaborazione di percorsi didattici che prevedono l'utilizzo degli approcci plurali. Questi documenti preparatori, insieme ad un numero consistente di attività didattiche sperimentate, costituiscono parte integrante del CARAP e confluiscono nella *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>2</sup>.

En soi, la décision de réaliser un Cadre de référence (en termes de compétences visées) commun aux quatre approches plurielles constitue un pari sur leur unité au moins relative.

Pour établir ce cadre, les auteurs sont partis d'une petite centaine de publications relevant des quatre approches, dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées. Ils ont regroupé, synthétisé, reformulé et éventuellement complété ponctuellement les éléments du corpus ainsi constitué. Le document obtenu, d'une centaine de pages, présente d'une part un ensemble de compétences globales, présenté sous la forme d'un tableau (partie B) et d'autre part trois listes de ce qui a été appelé des "ressources", celle des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire (parties C, D et E). En termes ensemblistes, le CARAP correspond à la "réunion" des compétences / ressources des quatre approches plurielles (Candelier, 2008: 83).

Il fatto che la concezione italiana dell'educazione linguistica costituisca un fondamentale principio ispiratore per gli interventi del Consiglio d'Europa in merito alle politiche linguistiche può essere riscontrato in vari documenti che contribuiscono alla progettazione e alla messa a punto del *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP),

<sup>2</sup> <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>

che costituisce oggi il principale punto di riferimento per l'educazione plurilingue. Ad esempio, Daniel Coste, nella pubblicazione che si interroga sull'opportunità di elaborare un *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'Educazione* (2009), si riferisce in modo esplicito al concetto di educazione linguistica, collocandolo nell'ambito delle vicende storiche relative alle spinte innovatrici italiane, e lo pone tra i fondamenti teorici del documento nascente.

L'educazione linguistica, nata in Italia verso la fine degli anni 1960 in aperta opposizione alla pedagogia linguistica tradizionale della quale denuncia i limiti, l'inefficacia e i fallimenti, ha dato origine a un vasto movimento di innovazione dell'insegnamento della lingua italiana – lingua di scolarizzazione – al punto da ispirare dei programmi scolastici nazionali, influenzare l'elaborazione dei manuali scolastici e stimolare procedure didattiche e sperimentazioni di avanguardia (Coste, 2009: 113-114).

Non a caso, la pubblicazione del volume di Coste in italiano è tradotta e curata da Rosa Calò e Silvana Ferreri, appartenenti a quella schiera di linguisti che possono essere considerati i pionieri dell'educazione linguistica. Nella premessa, le curatrici rintracciano i legami tra il riconoscimento di «una visione del linguaggio e delle lingue che assegna prestigio a qualsivoglia idioma si abbia la ventura di possedere come lingua materna o si incontri a scuola e nella vita di relazione» e il lungo percorso italiano dell'educazione linguistica.

In Italia studiosi di un lontano passato, quali Graziadio Isaia Ascoli e Giuseppe Lombardo Radice, e studiosi del tempo presente attenti ai legami tra idiomi e identità, tra lingue e culture si possono riconoscere in tale prospettiva (Coste, 2009: XI).

In questa prospettiva, la concezione di una langue incarnata nelle parole del parlante porta a considerare il plurilinguismo come un ventaglio di possibilità possedute da ciascuno, per esprimersi e per comunicare.

Il monolitismo linguistico e teorico ci induceva e quasi ci obbligava a ignorare i singoli parlanti, i loro scacchi e successi nel comunicare con parole. Il suo sgretolarsi ci restituisce invece con piena dignità teorica non soltanto la coesistenza di più lingue in uno stesso paese e in un medesimo ambiente e in una stessa persona, ma l'intera realtà dei singoli parlanti. Questi sono tanto più e meglio in grado di capire e farsi capire con parole quanto più ricco è il loro patrimonio di conoscenze e più ricca è l'esperienza del loro uso nella comunità cui appartengono (De Mauro, 2006: 20).

La valorizzazione del patrimonio plurilingue dei parlanti sul piano didattico ha dunque radici profonde soprattutto nel percorso di crescita che ha caratterizzato l'educazione linguistica in Italia. È tuttavia nel laboratorio di idee e di pratiche d'Oltralpe, rappresentato dal gruppo di ricerca sulle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, che il plurilinguismo oggi può entrare di diritto a scuola, attraverso un Quadro Referenziale che definisce le competenze che si possono sviluppare negli alunni a partire dalla valorizzazione di tutte le loro risorse linguistiche.

## 2.2. Critica ad una visione delle lingue “a compartimenti stagni”

Il CARAP si presenta come la naturale evoluzione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa, 2001), mettendo a disposizione di coloro che si occupano di educazione linguistica un'architettura di descrittori per la promozione delle competenze descritte dal QCER stesso. Rende, altresì, ancora più espliciti e operativi i principi che in quel contesto erano stati formulati, ma che nell'uso dei descrittori per le finalità pratiche dell'insegnamento di ciascuna lingua, si erano diluiti e, in certi casi, erano stati travisati.

D'altra parte, Michel Candelier, nell'ambito del gruppo di lavoro del Consiglio d'Europa che si occupa di Politiche Linguistiche, definisce l'uso di questo strumento come “periferico” rispetto allo sviluppo delle competenze plurilingui e pluriculturali.

On connaît l'usage important qui est fait aujourd'hui, en Europe, du Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer [...] au niveau de la détermination des programmes d'enseignement. Cet usage, qui se cantonne dans l'application des outils que constituent les échelles de compétence, peut être qualifié de “périphérique”, dans la mesure où il fait l'impasse sur le cœur même du projet, c'est à dire sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2008: 68).

Se, infatti, il QCER è esplicito nel definire il carattere olistico di questo tipo di competenza, non si sofferma tuttavia a declinare le modalità didattiche con cui promuoverne lo sviluppo in un processo di educazione linguistica.

Con *competenza plurilingue e pluriculturale* si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi (QCER, 2002: 205).

Nonostante questi presupposti, i descrittori delle competenze, esposti in modo dettagliato ed operativo nell'ambito del QCER, prendono in considerazione ciascuna lingua in modo indipendente dalle altre, contribuendo a creare quella che nelle Guide si definisce una «visione delle lingue a compartimenti stagni» (Beacco *et al.*, 2011: 9). Allo stesso modo, Coste, Moore e Zarate sottolineano che

il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 4.1.2).

Per tali ragioni, un utilizzo esclusivamente pragmatico e “a corto raggio” di questi strumenti, da parte di coloro che si occupano degli insegnamenti linguistici, ha determinato la necessità di integrare la descrizione delle componenti delle competenze



plurilingui e pluriculturali con delle indicazioni di carattere pedagogico e didattico che ne garantissero lo sviluppo in modo unitario.

Nell'economia dell'educazione scolastica, ci si potrebbe chiedere se l'investimento su tali competenze – che potrebbero apparire distanti dalle necessità didattiche “urgenti” quali il raggiungimento di un certo livello di padronanza delle singole lingue – non sia un obiettivo troppo ambizioso. A questo riguardo, Coste, Moore e Zarate compiono un rovesciamento di prospettiva, riportando alla base dell'educazione linguistica l'esperienza stessa dei parlanti, dalla quale, proprio per raggiungere gli standard di efficacia prefissati, nessun progetto didattico può prescindere.

Il est paradoxal que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors même que, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 5.1.2).

Riconosciuta la necessità di sostenere una didattica in grado di promuovere lo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali, Candelier (2008: 69) si domanda come si possano promuovere competenze globali, se si utilizzano approcci didattici “singolari”, se si considerano cioè le competenze solamente in relazione alle peculiarità di ciascuna lingua, come spesso è avvenuto con l'utilizzo dei descrittori del QCER.

D'altra parte, la necessità di utilizzare degli approcci “plurali” è insita nella concezione stessa di educazione plurilingue e pluriculturale posta come orientamento di fondo del QCER. E dunque, considera Candelier, «Les approches plurielles apparaissent bien nécessaires pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence linguistique et culturelle prônée par le Cadre».

### 2.3. *Verso un'educazione plurilingue e pluriculturale*

Tra i documenti che concorrono alla promozione di un'educazione plurilingue e pluriculturale, la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco *et al.*, 2011) costituisce un punto di riferimento essenziale per l'elaborazione di curricoli che favoriscano lo sviluppo delle competenze plurilingui e pluriculturali degli allievi.

Innanzitutto, per quanto riguarda la definizione che la Guida dà rispetto alla competenza plurilingue, essa si basa innanzitutto sulla distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo operata dal QCER.

Il termine plurilinguismo si riferisce alla capacità dei parlanti di usare più di una lingua; esso considera dunque le lingue dal punto di vista di coloro che le parlano e di coloro che le apprendono. Il termine multilinguismo, invece, rimanda alla presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano (Beacco *et al.*, 2011: 23).

In particolare, il plurilinguismo viene inteso nella prospettiva delle competenze plurali del parlante e questa concezione, secondo gli autori della Guida, è alla base di

quella che potrebbe prospettarsi come «una ‘rivoluzione copernicana’ nell’insegnamento delle lingue», dal momento che «pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire» (Beacco *et al.*, 2011: 23).

Un concetto complementare a quello di competenza plurilingue è quello di competenza pluriculturale, che si accompagna a quello di competenza interculturale. La pluriculturalità designa il desiderio e la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti. L’interculturalità designa la capacità di fare l’esperienza dell’alterità culturale e di analizzare questa esperienza. La competenza interculturale così intesa e se correttamente sviluppata permette di meglio comprendere l’alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendimenti e le conoscenze e ogni altra nuova esperienza dell’alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di due o più gruppi sociali e le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale (Consiglio d’Europa, 2011: 23-24).

L’origine stessa del termine viene fatta risalire da Coste, Moore e Zarate (1996) all’ambito linguistico e, da questo, estesa a quello culturale.

La notion de « compétence pluriculturelle » constitue un néologisme. Elle est dérivée de celle de plurilinguisme qui est passée désormais dans la langue courante, elle-même dérivée de celle de bilinguisme (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 7.1.2).

La Guida (Beacco *et al.*, 2011: 24), riprendendo i concetti base del QCER, colloca entrambi gli ambiti, quello linguistico e quello culturale, sotto “un unico tetto” rappresentato dal repertorio del parlante.

Ogni parlante è potenzialmente in grado di costruirsi un articolato e ampio repertorio linguistico e culturale. Il QCER definisce questo repertorio come l’insieme delle risorse acquisite in ciascuna delle lingue conosciute o utilizzate e delle culture legate a queste lingue, raccolte sotto “un unico tetto”.

In quest’ottica, questo repertorio “plurale” dei parlanti, al tempo stesso linguistico e culturale, sarebbe costituito da diverse risorse:

- la lingua o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione e le culture trasmesse nel contesto educativo;
- le lingue regionali o minoritarie o quelle di origine dei migranti e le loro corrispondenti culture;
- le lingue straniere moderne o classiche e le culture insegnate attraverso queste lingue.

Le lingue del repertorio possono essere acquisite sia attraverso modalità di apprendimento guidato che in contesti di acquisizione spontanea e, in questo quadro d’insieme, la lingua di scolarizzazione ha un ruolo fondamentale per lo sviluppo degli altri aspetti educativi.

A partire dall’articolazione su cui si basa il QCER, la Guida declina le risorse per l’educazione plurilingue e pluriculturale nelle categorie del “sapere”, del “saper fare” e del “saper essere”, che vengono utilizzate anche per organizzare i descrittori del CARAP:

Queste risorse sono relative al sapere e al saper fare: sapere e saper fare legati a ciascuna particolare lingua ma anche sapere e saper fare trasversali, trasferibili da una lingua all'altra o che permettono di mettere in relazione le lingue tra loro. Le attitudini, gli atteggiamenti e le personali qualità individuali (il "saper essere") sono un fattore determinante nello sviluppo e nella mobilitazione delle risorse del repertorio plurilingue (Beacco *et al.*, 2011: 24).

Per quanto riguarda le finalità dello sviluppo delle competenze plurilingui, la Guida chiama in causa i principi dell'educazione democratica, per la costruzione di una convivenza sociale caratterizzata dall'interculturalità.

Un efficace apprendimento di una o più lingue, la consapevolezza del valore della diversità e dell'alterità e il riconoscimento dell'utilità di ogni competenza, anche parziale, sono necessari ad ogni individuo per esercitare, come membro attivo di una comunità sociale, la sua cittadinanza democratica in una società multilingue e multiculturale (Beacco *et al.*, 2011: 27).

Questo tipo di investimento educativo, inoltre, favorirebbe il superamento di una visione monolitica e statica della lingua attraverso «l'attenzione posta ad una percezione decentrata della varietà e della variabilità (cioè a non considerare e trattare le proprie norme come "naturali" e universali)» (Beacco *et al.*, 2011: 54). In quest'ottica, l'educazione linguistica assume una connotazione interdisciplinare e trasversale.

Per quanto riguarda la creazione di rapporti interdisciplinari:

La consapevolezza della dimensione linguistica di ogni insegnamento disciplinare e del suo ruolo nel contribuire al successo nell'apprendimento scolastico degli allievi può indurre tutti i docenti, che insegnino la lingua di scolarizzazione o un'altra lingua o qualunque altra materia scolastica, a cooperare e a coordinare il loro lavoro: identificare, nelle diverse discipline, i generi discorsivi, le operazioni cognitive e i loro vettori linguistici, accordarsi sulla progressione da seguire nel loro insegnamento; una cooperazione, insomma, che favorisca l'acquisizione delle forme linguistiche di cui hanno bisogno gli apprendenti (Beacco *et al.*, 2011: 36).

La trasversalità della lingua è, d'altra parte, una consapevolezza che viene acquisita dagli alunni qualora siano messi in condizione di verbalizzare le proprie intuizioni e le proprie attività metalinguistiche nell'ambito dell'uso della lingua nei vari settori di esperienza disciplinare in cui sono coinvolti. Se comunque, dalla scuola secondaria di secondo grado, la settorializzazione degli insegnamenti può essere un ostacolo da superare, nel contesto della scuola primaria l'interdisciplinarietà e la trasversalità dell'educazione linguistica devono essere una caratteristica insita nell'articolazione stessa dei saperi.

#### 2.4. *Gli approcci plurali: per un'educazione linguistica in contesti con alunni plurilingui*

Nell'introduzione all'uso degli strumenti che il CARAP mette a disposizione di quanti hanno intenzione di occuparsi di educazione plurilingue e pluriculturale, la definizione di "approcci plurali" chiarisce la prospettiva con la quale è necessario considerare i descrittori delle competenze e delle risorse proposti.

Definiamo Approcci plurali alle lingue e alle culture quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali (Candelier *et al.*, 2012: 6).

Si prendono le distanze, dunque, da quegli approcci definiti come "singolari"

nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture (*ibidem*).

Si tratta dunque di concepire l'educazione plurilingue e pluriculturale non come la somma di tanti insegnamenti separati, ma come un approccio globale che ha come fulcro il parlante, nella complessità del suo repertorio e nella sua identità integrata. E si intravede in questa distinzione il proposito di promuovere una svolta storica nella concezione dell'educazione linguistica, rispetto a metodologie da cui si vuole prendere le distanze.

Gli approcci singolari hanno assunto particolare valore quando si sono sviluppati e affermati i metodi strutturali e, successivamente, quelli comunicativi e quando qualsiasi tipo di traduzione e ogni ricorso alla lingua uno vennero banditi dall'insegnamento (*ibidem*).

Gli "approcci plurali", per la cui realizzazione il CARAP intende fornire un quadro di riferimento, sono essenzialmente quattro:

- l'approccio interculturale;
- la didattica integrata delle lingue;
- l'intercomprensione;
- la consapevolezza dei fenomeni linguistici (*éveil aux langues*).

L'approccio interculturale differisce dagli altri tre per il fatto di considerare principalmente le manifestazioni culturali relative ai gruppi o ai soggetti che entrano in contatto, in un'ottica di conoscenza e di scambio, per la costruzione di presupposti "nuovi" su cui basare i principi di convivenza. Anche gli aspetti linguistici vengono visti sotto la luce dei fenomeni socioculturali.

Tra gli approcci plurali di carattere più linguistico, la didattica integrata delle lingue si propone di creare, nella competenza dell'apprendente, un'integrazione tra le lingue oggetto di insegnamento scolastico. Ciascuna di queste lingue può rappresentare un punto di riferimento per l'apprendimento di un'altra lingua, attraverso il riferimento alle strutture comuni.

L'intercomprensione è un approccio che si basa sul presupposto che «i parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto e (in misura minore orale) in una lingua affine senza averla studiata prima» (De Carlo, 2011: 22). Questo approccio è stato sviluppato attraverso diversi progetti come Galatea<sup>3</sup> e EuRom5<sup>4</sup>.

In Italia, questo tipo di approccio plurale trova un terreno di implementazione e di ricerca fecondo nell'insegnamento integrato dell'italiano e del francese in Valle d'Aosta, secondo un modello in cui le competenze acquisite in una delle lingue del curriculum vengono capitalizzate per l'apprendimento delle altre lingue (Cavalli, 1995).

Tra tutti gli approcci plurali, l'approccio di *éveil aux langues* interessa particolarmente la sperimentazione che qui si descrive e verrà perciò approfondito nel prossimo paragrafo.

## 2.5. L'*Éveil aux langues*

L'approccio denominato in francese *Éveil aux langues* può essere compreso nei suoi principi, a partire dalla definizione esaustiva che ne dà il CARAP (Candelier *et al.*, 2012: 7).

Si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Ciò non significa che questo approccio abbia come oggetto soltanto queste lingue. Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue "apprese". Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente ... e del mondo, senza escluderne nessuna. Dato il numero importante di lingue sulle quali gli allievi sono indotti a lavorare – molte decine, generalmente – l'*éveil aux langues* può sembrare un approccio plurale "estremo".

Sviluppatosi nel contesto educativo francofono, l'*Éveil aux langues* rappresenta l'interpretazione dei principi nati in Gran Bretagna con il movimento denominato *language awareness* (Hawkins, 1984); si distingue tuttavia dal suo predecessore per un'ottica più ampia che non si limita a stimolare il confronto tra le lingue da parte dell'apprendente, ma promuove una sensibilizzazione alla diversità linguistica di carattere «più psicolinguistico che pedagogico» (Candelier *et al.*, 2012: 8).

Il riferimento alle lingue "altre" assume un'importanza cruciale per comprendere a fondo la valenza pedagogica di questo approccio. Promuovere il confronto con la diversità linguistica non significa, infatti, mettere semplicemente al centro dell'attenzione le lingue degli alunni stranieri, in quanto non si realizzerebbe per loro quel distanziamento sul piano cognitivo tale da innescare dei processi di riflessione metalinguistica. Inoltre questa stessa attività di confronto potrebbe risultare in certe situazioni così carica di rappresentazioni sociali e pregiudizi da produrre effetti negativi sulla motivazione degli alunni.

<sup>3</sup> <http://galatea.u-grenoble3.fr/recherche.htm>.

<sup>4</sup> <http://www.eurom5.com/>.

Mettere tutta la classe a confronto con una varietà linguistica estranea a tutti significa mettere tutti nelle condizioni di non trovare appiglio alcuno nel proprio repertorio e di mettere in moto, dunque, strategie metacognitive e metalinguistiche, per poter affrontare insieme le esperienze di *problem solving* proposte, ad esempio, con la ricerca di criteri di raggruppamento o con la richiesta di segmentazione, rispetto ad un insieme di parole in lingua swahili (De Pietro, 1999). Questa strategia stimola tutti gli alunni a prendere le distanze dalle loro pratiche linguistiche quotidiane e a dissociare la forma dal significato, sul quale in queste situazioni non si riesce a fare affidamento.

Proporre delle attività metalinguistiche che hanno come oggetto una lingua come lo swahili, se non sono presenti alunni che ne hanno qualche conoscenza, significa che

grâce à l'étrangeté initiale du système de classement offert par cette langue, il oblige les élèves à observer les données avec attention et à se centrer sur les indices formels qui permettent d'en comprendre le fonctionnement; autrement dit, ils sont amenés à examiner le langage en dépassant les interprétations sémantiques immédiates et à le constituer en objet (De Pietro, 1999: 194).

Non si tratta tuttavia di sottovalutare le potenzialità del confronto interlinguistico a partire dalle lingue degli stranieri, quanto piuttosto di valorizzarlo, collocandolo nel contesto di una riflessione metalinguistica che ha come oggetto la lingua stessa, nelle sue diverse manifestazioni e svincolandolo da un significato troppo carico sul piano emotivo e identitario. In questa visione ad ampio raggio dell'educazione plurilingue, gli idiomi degli stranieri acquistano un riconoscimento autentico, «*puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs*» (De Pietro, 1999: 197).

Per collocare questo tipo di attività in un quadro progettuale organico, il CARAP presenta un elenco di competenze e di risorse attraverso le quali è possibile orientare degli interventi di educazione plurilingue e pluriculturale caratterizzati, in diversa misura, dagli approcci plurali. Dato il carattere polisemico che ha assunto il concetto di competenza, i redattori di questo quadro referenziale esplicitano la definizione su cui si basano.

Per noi, le competenze rappresentano – e in un certo qual modo per la loro stessa natura – delle unità di una certa complessità che coinvolgono l'individuo nella sua totalità e che sono legate a compiti socialmente pertinenti nel contesto in cui sono attivate; consistono, in queste situazioni, nel coinvolgimento di risorse diverse che possono essere interne (relativamente a saperi, saper fare e saper essere) o esterne (uso di un dizionario, ricorso ad un mediatore, ecc.) (Candelier *et al.*, 2012: 12).

La distinzione operata tra competenze e risorse non è solamente una questione di complessità, ma si riferisce soprattutto al fatto che l'azione educativa riguarda lo sviluppo delle risorse, attraverso le quali il soggetto costruisce le competenze. Inoltre, le competenze vengono descritte come “*situate*”, dipendenti cioè dal contesto di attivazione, mentre le risorse sarebbero indipendenti. In base a determinati compiti o

situazioni in cui il soggetto si trova coinvolto, le competenze si metterebbero in atto “mobilitando” certe risorse interne (Candelier *et al.*, 2012: 12).

In sintesi:

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “sitate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (“mobilitano”) differenti “risorse” interne (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate. (Candelier *et al.*, 2012: 14).

Le risorse sono poi articolate in “sapere” e “saper fare”, che riguardano gli aspetti più prettamente linguistici, e in “saper essere”, in relazione con la dimensione più culturale.

Nel contesto europeo, sono stati condotti numerosi studi nel campo dell'*éveil aux langues* che hanno dato origine a progetti di ricerca implementati nei vari Paesi (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 22-24).

In particolare, il progetto EVLANG, condotto da una équipe europea dal 1998 al 2002, ha permesso di verificare alcuni effetti di questo approccio all'educazione plurilingue sugli atteggiamenti degli alunni, che risulterebbero efficaci sul lungo periodo, determinando una reale apertura a ciò che non è familiare. È stato inoltre osservato che questo tipo di attività può portare a modificare la configurazione del successo nella classe: «les élèves ‘faibles’ réussissent mieux que les ‘forts’» (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 24).

JALING<sup>5</sup>, acronimo di Janua Linguarum, è un programma di ricerca sviluppato dal Centro Europeo delle Lingue Viventi, il cui scopo era quello di produrre dei materiali didattici che mettessero in gioco le lingue dei 26 Paesi partecipanti al progetto.

Infine, il metodo di insegnamento EOLE<sup>6</sup>, acronimo di *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, è il frutto di diversi progetti di ricerca sviluppati soprattutto nei cantoni svizzeri di Ginevra e Neuchâtel. La pubblicazione di un gran numero di materiali operativi ha contribuito alla diffusione delle pratiche didattiche orientate all'*éveil aux langues* soprattutto a livello della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Per la grande diffusione che questo insieme di strumenti didattici ha avuto nel contesto svizzero francofono, il riferimento ad EOLE coincide spesso con l'approccio dell'*éveil aux langues*, praticato in molti contesti della scuola primaria con attività a cadenza settimanale inserite nell'orario scolastico (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 21-22). Questa situazione di “normalità”, per cui le attività di valorizzazione della diversità linguistica trovano spazio nell'educazione linguistica curricolare, dipende anche dall'intensa attività di formazione degli insegnanti compiuta dall'*Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique*, sotto la guida di Jean François De Pietro.

Le attività di *éveil aux langues* promosse dal progetto EOLE hanno la funzione di stimolare la riflessione attraverso un confronto interlinguistico che mette in gioco diverse lingue, comprese in quell'«espace plurilingue» della classe in cui andrebbero comprese, secondo De Pietro (1999: 199) la lingua di scolarizzazione, che rappresenta

<sup>5</sup> <http://jaling.ecml.at/>.

<sup>6</sup> <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>.

anche la lingua maggioritaria del Paese, le lingue straniere oggetto di insegnamento, tutte le lingue parlate a casa dagli alunni, sia autoctoni sia immigrati o figli di genitori immigrati, ed infine altre lingue non appartenenti al repertorio degli alunni.

La piattaforma online del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* comprende anche una banca dati che raccoglie e rende disponibili numerose esperienze, condotte da insegnanti di diversi Paesi, che utilizzano gli approcci plurali. Per ciascuna attività sono indicate, oltre alle modalità di conduzione, le competenze e le risorse che permettono di sviluppare.

Nell'ambito della sezione dedicata all'approccio dell'*Éveil aux langues* è disponibile un percorso didattico sviluppato nel contesto scolastico italiano (Curci, Mineni, Rainoldi, 2006) in cui gli alunni sono sollecitati ad analizzare delle parole italiane e le definizioni date dal dizionario, per individuare la lingua da cui ogni termine ha origine e per scoprire prestiti e calchi.

## 2.6. *La riflessione sulle lingue in prospettiva plurilingue: la ricerca italiana*

Riflettere sulla lingua significa acquisire una certa consapevolezza del modo di funzionare della lingua stessa che si sta usando. Silvana Ferreri (2014) distingue tra epilinguistica e metalinguistica riflessiva, dove il primo aspetto caratterizza le esperienze di riflessione implicita che il parlante fa sul linguaggio con cui si confronta continuamente, mentre il secondo si riferisce alla riflessione più sistematica e consapevole dei fatti della lingua, della propria e delle altre.

A questo proposito, Renzo Titone (1992) propone una distinzione terminologica che parte dalla diversa accezione di due termini inglesi che caratterizzano in diverso modo l'approccio conoscitivo ai fenomeni della lingua. Considera innanzitutto il termine inglese *awareness* come sinonimo di «conoscenza implicita, frutto dell'attività spontanea di riflessione dell'apprendente» e lo riconduce all'accezione italiana di «consapevolezza della lingua». Invece, l'espressione *consciousness* potrebbe riferirsi alla «conoscenza riflessa, deliberata ed esplicita del sistema linguistico» e con essa si intenderebbe quindi la «coscienza metalinguistica» (Titone, 1992: 22).

Tra questi due poli si realizzerebbe un *continuum*, di cui si potrebbero focalizzare tre passaggi: la conoscenza non analizzata, la conoscenza analizzata ma ancora implicita e non verbalizzabile ed infine la conoscenza articolata ed esplicita. Solo a quest'ultima situazione si potrebbe attribuire una piena consapevolezza della riflessione sulla lingua (Bialystok, 1990).

Nell'esperienza quotidiana dei parlanti, tutti questi aspetti si manifestano, con vari gradi di consapevolezza, come riflessione sulla grammaticalità della lingua, sia in produzione che in ascolto. È possibile allora, attraverso l'educazione linguistica, fornire agli apprendenti delle occasioni strutturate e degli strumenti perché possano «sperimentare l'esplorazione della grammaticalità» (De Mauro, 2011: 21).

Questo approccio empirico all'educazione linguistica, rispetto alle competenze metalinguistiche degli alunni, si riflette nelle proposte didattiche elaborate da Lo Duca (1997), che sono da intendersi come «la nostra ora di 'laboratorio', e non è dunque un caso se le abbiamo chiamate 'esperimenti'» (Lo Duca, 1997: 36). La concezione di educazione alla riflessione linguistica che emerge dall'analisi di queste esperienze,



raccontate e sistematizzate, è molto più ampia di quello che spesso si intende per insegnamento della grammatica.

Bisognerà dunque in una prima fase educare i nostri allievi più giovani a prendere sul serio le loro curiosità, le loro incertezze e le nostre domande. Contemporaneamente cercheremo di dotarli a) della capacità di distinguere almeno alcuni degli oggetti di studio sui quali si esercita la riflessione grammaticale; b) di una terminologia adeguata per parlarne; c) di una metodologia di ricerca idonea ad indagarne le specificità. Tanto basterà, e sarà tantissimo (Lo Duca, 1997: 38).

Oltre all'aspetto di "scoperta", si può rintracciare negli esperimenti grammaticali proposti da Lo Duca l'importanza attribuita alla socializzazione delle idee e alla loro messa in discussione, attraverso il confronto con il gruppo dei pari e con l'insegnante. Si tratta di due aspetti fondamentali e complementari dell'educazione linguistica, già messi in evidenza da Courtillon (1989: 118): «S'il y a bien une communication naturelle à la classe de langue, s'est justement celle où on discute sur la langue».

Fornire agli alunni alcuni strumenti – e le occasioni – per esercitare la loro naturale attitudine alla "metalinguistica riflessiva" significa dunque, "fare grammatica", nel senso di

prevedere ed incoraggiare la discussione, fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, di de-costruzione, di interpretazione dell'allievo. In questo modo l'insegnamento della grammatica non risulterà astratto, cioè separato dall'esperienza comunicativa. Al contrario, da un lato soddisferà l'obiettivo pratico di sviluppo dell'uso linguistico, dall'altro soddisferà l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua, sia in quanto prodotto umano che in quanto prodotto particolare di una determinata comunità (Ciliberti, 1995: 25).

Uno degli ambiti in cui l'approccio euristico alla riflessione metalinguistica può portare buoni risultati, nel senso di favorire un rapporto più consapevole con gli strumenti linguistici, è rappresentato dal confronto interlinguistico, considerando che «esercitare la funzione metalinguistica riflessiva attraverso il confronto con un oggetto estraniante è già, direttamente, migliorare l'uso della lingua» (De Mauro, Boylan, 1995: 13).

La considerazione che De Mauro e Boylan fanno sul ruolo che le esperienze di *déplacement* possono avere nello sviluppo delle competenze metalinguistiche si potrebbe applicare a tutte quelle situazioni di confronto con lingue diverse proposte nell'ambito del CARAP.

Se le attività di confronto tra le lingue possono aiutare a riflettere sui meccanismi che regolano i fenomeni linguistici, esse si possono concretizzare semplicemente nell'individuare analogie e differenze tra le varie espressioni linguistiche. Si tratta certamente di un'attività naturale, e spesso inconsapevole, che tutti gli individui compiono quando si trovano di fronte a differenti manifestazioni della lingua che divergono, sotto determinati aspetti.

L'educazione linguistica, plurilingue e pluriculturale, ha il compito, se mai, di dare dignità a queste competenze e di potenziarle, se è vero che «più differenze e analogie fra

le lingue si apprendono meglio e più saldamente si ritengono» (Altichieri, Deon, 1995: 43). In questo senso, Luisa Altichieri e Walter Deon attribuiscono all'individuazione in classe di analogie e differenze tra le lingue una forte valenza motivazionale di tipo intrinseco. A differenza, infatti, di tutte quelle strategie pedagogiche che hanno la funzione di rendere piacevole l'apprendimento della grammatica 'per addolcire la pillola', si tratterebbe semplicemente di cercare di soddisfare quella naturale curiosità dei bambini per il funzionamento della lingua, e delle lingue. Questo significa riconoscere che «la motivazione più salda e meno fragile, anche per studenti in età dell'obbligo, è quella della soddisfazione dell'intelligenza» (Altichieri, Deon, 1995: 46).

Le riflessioni sulla possibilità di un'educazione linguistica plurilingue si inquadrano nella scia di quell'approccio metodologico denominato "interlinguistica", sviluppato negli anni settanta da Wandruszka, che considera il plurilinguismo come la base della linguistica stessa.

[...] Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa: tutto questo si può riassumere nel termine interlinguistica (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 12).

Secondo quest'ottica, dunque, «sottoporre le lingue ad analisi, a ricerca vuol dire porle a confronto» (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 160). Secondo questo approccio, tutte le lingue sarebbero caratterizzate da analogie e anomalie che si renderebbero visibili soprattutto attraverso il confronto interlinguistico.

Le analogie trovano il loro fondamento nella predisposizione al collegamento e alla catalogazione di fenomeni simili entro le stesse categorie. [...] Il reticolo di analogie in cui si struttura l'esperienza umana non è perfetto e le lingue, conseguentemente, non sono sistemi di rigorosa coercitiva consequenzialità. [...] Nelle anomalie si rivela la capacità di individuare la singolarità come fatto specifico all'interno dei sistemi linguistici (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 39-40).

Da un punto di vista didattico, ci si potrebbe chiedere a questo punto quali siano gli oggetti linguistici sui quali risulterebbe più efficace stimolare la ricerca di somiglianze e analogie sulle lingue, pur accogliendo tutte le "scoperte" portate all'attenzione spontaneamente dagli alunni.

Secondo Altichieri e Deon (1995: 45), «la contrastività risulta strada proficua solo se poggia su livelli non superficiali di lingua» ed individuano nelle categorie grammaticali (tempo, aspetto, genere, numero, persona, diatesi e modo) gli ambiti più produttivi su cui stimolare una riflessione interlinguistica che porti ad una riflessione metalinguistica, in un senso più profondo.

Questo approccio al confronto interlinguistico, basato sulle categorie grammaticali comuni o divergenti tra le lingue, restituisce alla grammatica il ruolo di 'cerniera' tra forma e significato, che gli approcci tradizionali hanno spesso misconosciuto, dando rilievo quasi esclusivamente al primo aspetto. È questo il senso della proposta di Alessandro Laudanna e Miriam Voghera (2004) in merito ad un'educazione grammaticale basata sul confronto tra le lingue.

Partire dai significati categoriali per arrivare alle forme che li esprimono [...] attraverso un percorso di osservazione guidata del rapporto tra forma e significato, permette di capire che la grammatica è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce e si riconosce il senso. Ciò ha il vantaggio di costruire un ponte tra le lingue diverse poiché facilita il trasferimento di saperi grammaticali da una lingua all'altra: la creazione di una mappa di significati grammaticali permette infatti una comparazione interlinguistica e mette in contatto le grammatiche di L1 con L2... Ln (Laudanna, Voghera, 2004: 34)

### 3. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE NEL CURRICOLO E NELLA PRATICA DELLA SCUOLA ITALIANA

#### 3.1. *Aperture e limiti delle Indicazioni Nazionali*

Di fronte al fatto che le classi del nostro sistema scolastico sono sempre più caratterizzate dalla convivenza, nel repertorio di molti alunni, dell'italiano con altre lingue utilizzate nell'ambiente familiare e spesso anche nell'ambiente extra-scolastico, le istituzioni preposte ad orientare le azioni didattiche degli insegnanti hanno maturato una posizione favorevole verso la valorizzazione del patrimonio linguistico degli alunni, compresi gli alunni stranieri portatori di lingue alloglotte rispetto all'italiano.

Attualmente, il documento orientativo per eccellenza, le *Indicazioni Nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), rivela in molti passaggi un'esplicita apertura al plurilinguismo di cui sono portatori molti alunni che, ormai da tempo, crescono accanto a quelli di origine italiana. Nell'ambito della sezione dedicata a "La scuola del primo ciclo" che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, ad esempio, si riconosce il ruolo dell'educazione plurilingue e pluriculturale per «garantire il successo scolastico di tutti e di ognuno» in quanto «presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica» (p. 25). Inoltre, in concomitanza con la cura rivolta alla padronanza della lingua italiana si raccomanda a tutti i docenti di valorizzare le lingue di origine degli alunni (p. 26).

Se le Indicazioni Nazionali sembrerebbero promuovere la necessità di integrare nel curricolo di educazione linguistica la promozione del plurilinguismo, non si trovano, tuttavia, sufficienti riferimenti operativi in grado di portare ad una piena integrazione di questi aspetti nella costruzione del curricolo.

Se si esaminano infatti i "Traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" compare un riferimento al plurilinguismo piuttosto vago: «È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» (MIUR, 2012: 31). Analogamente si riscontra un solo riferimento al plurilinguismo nei "traguardi di sviluppo" relativi alla scuola secondaria di primo grado: «Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo». Se poi si va alla ricerca di orientamenti a carattere maggiormente operativo, non si trova alcun riferimento specifico agli obiettivi da fissare per promuovere negli alunni la costruzione di competenze plurilingui.

In effetti, le Indicazioni Nazionali vanno considerate essenzialmente nel loro carattere orientativo e la ricerca di percorsi preordinati rischia di snaturare la loro funzione di punto di riferimento per la costruzione dei curricoli. La fissazione di

traguardi di sviluppo specifici per l'educazione plurilingue e pluriculturale avrebbe, in effetti, potuto generare l'idea di un'ennesima disciplina o educazione da affiancare ai vari settori di insegnamento che, in una certa misura, hanno in questi ultimi anni contribuito ad alimentare una visione parcellizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento anche per la scuola primaria.

Il rischio, tuttavia, è che la valorizzazione del plurilinguismo rimanga sul piano delle buone intenzioni, oppure faccia parte di esperienze didattiche isolate, ma che non trovi una collocazione effettiva nella progettazione dei percorsi e delle attività didattiche delle classi rispetto all'educazione linguistica.

### 3.2. *L'atteggiamento degli insegnanti verso il plurilinguismo degli alunni*

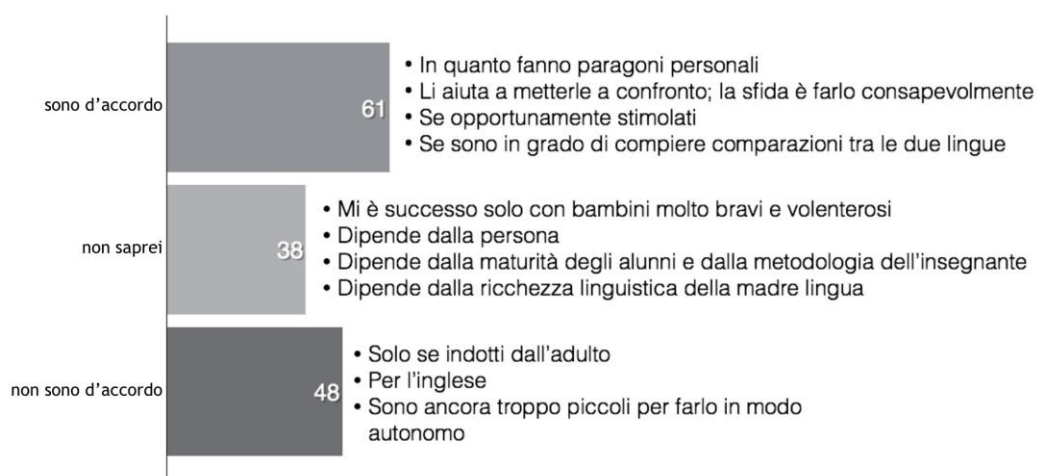
Come si è detto, la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana è una realtà con cui gli insegnanti si confrontano da più di vent'anni, e la valorizzazione delle competenze plurilingui di questi alunni è intessuta nella quotidianità di molte esperienze didattiche, animate dall'atteggiamento degli insegnanti. Molti di essi, infatti, mostrano interesse e apertura verso le lingue di origine dei loro alunni e sanno cogliere le occasioni per valorizzarle attraverso attività che si intersecano con la programmazione curricolare, pur non essendo spesso consapevoli del potenziale che questo approccio all'educazione linguistica porta con sé sia sul piano cognitivo che affettivo.

Una ricerca recentemente condotta nella scuola primaria piemontese (Sordella, 2015) ha rilevato una disposizione di fondo, da parte dei docenti, a valorizzare le lingue di origine dei propri alunni nell'ambito dell'educazione linguistica. Nella stessa ricerca, tuttavia, emergono anche dubbi e incertezze su come integrare delle attività didattiche occasionali nei percorsi curricolari di insegnamento-apprendimento.

Le posizioni degli insegnanti rispetto alle risorse che il plurilinguismo potrebbe offrire e offre agli alunni per favorire la riflessione linguistica propongono diversi spunti di riflessione. Di fronte all'affermazione-stimolo "Il fatto che i suoi alunni a casa parlino anche una lingua diversa dall'italiano li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua", gli insegnanti che hanno compilato il questionario si distribuiscono in modo abbastanza uniforme tra posizioni di conferma, di incertezza e di contrarietà, anche se prevale comunque un atteggiamento favorevole (cfr. Figura 1, alla pagina che segue).

Analizzando i commenti forniti da alcuni insegnanti per motivare le proprie scelte valutative, la condizione plurilingue degli alunni appare associata ad una loro tendenza a proporre dei «paragoni personali» tra l'italiano e la propria lingua di origine. La connessione tra la condizione plurilingue e la predisposizione alla «metalinguisticità riflessiva» (Ferreri, 2014), tuttavia, non viene percepita in stretto rapporto di implicazione con il fatto di essere plurilingui e gli insegnanti in questione evidenziano alcune condizioni. Tra i fattori di tipo individuale si evidenzia il grado di maturità di ciascun alunno e la motivazione personale: «dipende dalla persona», «mi è successo solo con bambini molto bravi e volenterosi» e «dipende dalla maturità degli alunni». Un ruolo fondamentale viene infatti attribuito all'insegnante: «se opportunamente stimolati», solo se indotti dall'adulto», dal momento che «sono ancora troppo piccoli per farlo in modo autonomo».

Figura 1. Valutazioni degli insegnanti rispetto all'affermazione "Il plurilinguismo degli alunni li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua" (Sordella, 2015)



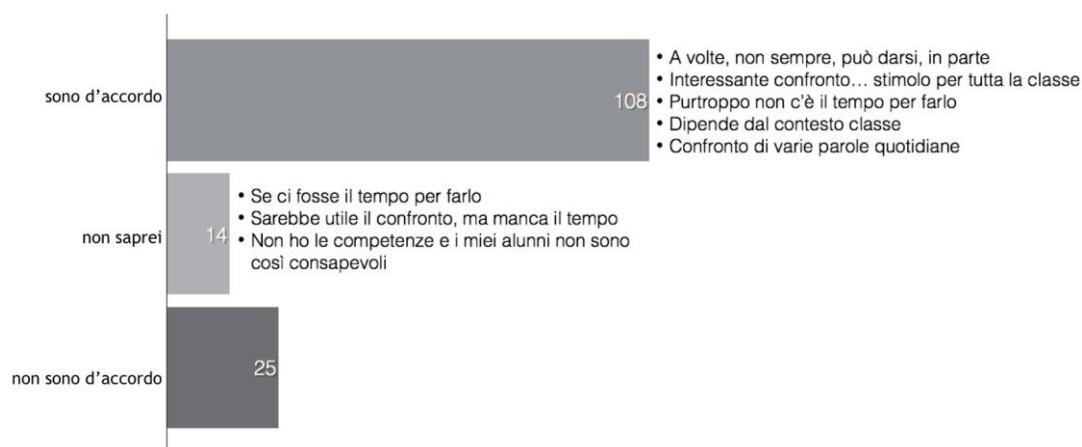
In che cosa consisterebbe, in particolare, l'attitudine alla riflessione sulle strutture della lingua favorita dal fatto di essere plurilingui? I commenti analizzati fanno riferimento alla capacità di "compiere comparazioni tra le due lingue", l'italiano e la propria lingua di origine, fare "paragoni personali" e ancora "metterle a confronto". Si riconosce, inoltre, un'attitudine ad individuare elementi di somiglianza e differenza tra le lingue, senza tuttavia che questo conduca di per sé ad un processo riflessione linguistica dotata di un certo grado di consapevolezza. E proprio questo rappresenterebbe "una sfida".

Una certa predisposizione alla riflessione sui fatti linguistici non significa che questi stessi alunni siano in grado di passare dall'individuazione di somiglianze e differenze ad una vera e propria riflessione consapevole sulla lingua; ma è proprio in questo passaggio che si evidenzia il ruolo dell'insegnante, in quanto, solo se "opportunamente stimolati", gli alunni arriverebbero a confrontare e ad individuare, nei materiali linguistici osservati, delle regolarità che possono portare a comprendere alcuni meccanismi di funzionamento della lingua.

Per alcuni insegnanti, la possibilità di stimolare la riflessione interlinguistica dipenderebbe anche dalle lingue considerate: «dipende dalla ricchezza linguistica della madre lingua», dove forse la ricchezza è intesa da un punto di vista morfologico. In altri casi, si restringe ancora questa possibilità alla lingua inglese, oggetto di insegnamento curricolare.

Per quanto riguarda invece il fatto che in classe siano presenti anche degli alunni che in casa parlano una lingua diversa dall'italiano, la netta maggioranza degli insegnanti (73%) che ha risposto al questionario ritiene che questa situazione costituisca una condizione favorevole per proporre agli alunni delle attività di confronto interlinguistico tali da favorire la riflessione metalinguistica (cfr. Figura 2).

Figura 2. Valutazioni degli insegnanti rispetto all'affermazione "Il multilinguismo della classe permette di riflettere sulla lingua confrontando le diverse lingue degli alunni" (Sordella 2015)



I commenti che si possono osservare mettono in luce il fatto che il confronto, innescato magari dagli alunni stranieri, può essere di "stimolo per tutta la classe". Si pongono tuttavia delle restrizioni legate principalmente alla mancanza di tempo e alla mancanza di competenze specifiche da parte degli insegnanti. E si aggiunge a ciò la variabile rappresentata dalle caratteristiche del "contesto classe" ed il grado di consapevolezza metalinguistica dei propri alunni.

Il riferimento alla mancanza di tempo farebbe supporre che le attività di valorizzazione del plurilinguismo rappresentino per alcuni insegnanti un elemento aggiuntivo, rispetto alle numerose e varie incombenze insite nella programmazione curricolare. Si potrebbe supporre che, quando queste occasioni di riflessione capitano, gli insegnanti appaiano mediamente disponibili ad accoglierle e ad allargarle a tutta la classe, ma potrebbe essere che esse rimangano momenti isolati e non intenzionalmente progettati per il raggiungimento di determinate competenze.

### 3.3. Il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali come strumento per integrare l'educazione linguistica e pluriculturale nel curricolo di educazione linguistica

Nell'ambito della ricerca di Sordella (2015), accanto ad un atteggiamento complessivamente favorevole alle valenze didattiche delle competenze plurilingui, sono emersi numerosi resoconti che attestano un'attenzione al plurilinguismo manifestata anche in attività sporadiche che, tuttavia, appaiono disseminate in modo occasionale e non inserite nel contesto della progettazione curricolare. In molti casi, un atteggiamento di apertura e interesse verso le "lingue di casa" degli alunni, insomma, permetterebbe agli stessi di parlare in classe del proprio patrimonio linguistico e all'insegnante di trasformare quest'occasione in un'attività didattica. Quel che manca, tuttavia, è la continuità di tali esperienze e una dimensione progettuale tale da promuovere lo sviluppo di determinate competenze linguistiche e metalinguistiche.

Abbiamo d'altronde visto come, da un lato, le Indicazioni Nazionali comunichino agli insegnanti che l'educazione plurilingue si deve attuare e, dall'altro lato, non offrano indicazioni operative. Se questo mancato risvolto didattico dell'educazione plurilingue

nelle Indicazioni Nazionali può essere giustificato in nome della libertà di insegnamento e della professionalità progettuale degli insegnanti, tuttavia l’inserimento di riferimenti più puntuali all’interno delle indicazioni declinate per gli altri aspetti dell’educazione linguistica avrebbe potuto maggiormente sostenere e guidare un vero cambio di indirizzo. Di fatto gli insegnanti rimangono privi di strumenti e guide per trasformare in attività didattica strutturata quelle operazioni di valorizzazione delle competenze plurilingui degli alunni, anche quando gli insegnanti stessi hanno verso di esse un atteggiamento favorevole.

Al fine di verificare la possibilità di trasformare la quotidianità delle azioni di valorizzazione del plurilinguismo in progettualità didattica, è stato innanzitutto effettuato un confronto sistematico tra le Indicazioni Nazionali e gli indicatori di risorse presenti nel CARAP.

Nel confronto tra le competenze enunciate dal CARAP e le competenze in uscita al termine del primo ciclo di istruzione (scuola dell’infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado), si può osservare una certa congruenza rispetto agli aspetti maggiormente legati alle competenze di “saper essere”, quali la capacità di gestire in modo consapevole e costruttivo il rapporto con la diversità in cui vivono i bambini di oggi.

A titolo esemplificativo, dove nel CARAP si parla infatti di competenze di “risoluzione dei conflitti”, di “negoziazione”, “mediazione” e “adattamento” (C1), nelle Indicazioni Nazionali (p. 10) si fa riferimento ad un alunno che «ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un’ottica di dialogo e di rispetto reciproco» e che inoltre «si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri». Oppure, per quanto riguarda le competenze di “decentramento” (C3) e “distanziamento” (C5), l’alunno dovrebbe essere, secondo le Indicazioni Nazionali, «disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti» (p. 11).

Sul piano linguistico, invece, si riscontrano alcune differenze significative nel definire l’oggetto dell’educazione linguistica. Il CARAP si propone infatti come punto di riferimento per la progettazione di quei curricoli che prevedono l’utilizzo di approcci plurali, con la messa in gioco di diverse lingue, ma non pone limiti a priori né al numero né al tipo di lingue oggetto dell’educazione plurilingue. In effetti, nell’ambito delle competenze indicate dalle Indicazioni Nazionali (p. 10) si fa riferimento esclusivamente alla lingua italiana, a quella inglese e ai linguaggi digitali:

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell’incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Utilizza la lingua inglese nell’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di

approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

All'interno, però, della parte dedicata allo sviluppo delle competenze relative alla lingua italiana si possono ritrovare alcune indicazioni per la progettazione dell'educazione linguistica in un'ottica plurilingue.

Nei “Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria” l'attenzione per il plurilinguismo si esprime attraverso la valorizzazione della varietà linguistica e comunicativa. Si dice, infatti, che al termine di questo percorso scolastico l'alunno, riflettendo sulle regolarità e sulle caratteristiche formali dei testi prodotti, «riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative» (p. 32). E di seguito, in modo più puntuale, si auspica che questo alunno diventi «consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)».

Dopo aver esplicitato quali competenze ci si aspetta che gli alunni dimostrino al termine della scuola primaria, per quanto concerne la lingua italiana, le Indicazioni Nazionali passano a specificare quali sono gli obiettivi di apprendimento da perseguire, per raggiungere la padronanza di queste competenze. Essi vengono declinati all'interno di diversi ambiti quali «ascolto e parlato», «lettura», «scrittura», «acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo» e, infine, «elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua».

Andando alla ricerca di indicatori ai quali far riferimento per progettare l'educazione linguistica in un'ottica plurilingue – come auspicato nelle premesse delle Indicazioni – si possono individuare le basi per avviare processi di confronto interlinguistico nei seguenti obiettivi (MIUR, 2012: 34).

Rispetto allo sviluppo del lessico:

Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Rispetto alla grammatica esplicita e alla riflessione sugli usi della lingua:

- Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte).
- Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Considerando il fatto che l'interpretazione di questi traguardi educativo-didattici in chiave interlinguistica potrebbe anche apparire forzata – se non per il fatto che la valorizzazione del plurilinguismo è esplicita nelle premesse – e che, comunque, non si ritrovano precise indicazioni operative, le Indicazioni Nazionali legittimano l'attenzione per il plurilinguismo nell'educazione plurilingue e pluriculturale, nel senso che ne individuano un ruolo centrale all'interno del curriculum, ma non appaiono efficaci per la



progettazione di un curriculum di educazione linguistica che sappia valorizzare le competenze linguistiche dei molti alunni plurilingui che popolano le classi della scuola italiana.

Sulla base della necessità di progettare i percorsi di educazione plurilingue e pluriculturale, sancita dalle Indicazioni Nazionali, urge fornire agli insegnanti degli strumenti operativi che orientino questi percorsi educativi e didattici. Il riferimento, a questo proposito, non può essere che alle esperienze condotte in questo campo, e in certi casi consolidate, nei Paesi europei d'Oltralpe, cui abbiamo fatto riferimento nei parr. 2.4 e 2.5.

Il CARAP, come abbiamo visto, articola e definisce una serie di competenze e le risorse necessarie per raggiungerle: la progettazione delle attività didattiche parte dal riconoscimento che gli allievi hanno delle potenzialità – presenti anche in modo molto limitato – che la didattica si propone di far evolvere, predisponendo *setting* operativi nei quali essi siano stimolati ad attivare quelle stesse risorse per compiti di *problem solving* via via più complessi e impegnativi. La progettazione del curriculum di educazione linguistica in un'ottica plurilingue potrebbe, pertanto, partire dalle attività che gli insegnanti svolgono per valorizzare il patrimonio linguistico dei propri alunni, facendole evolvere da una quotidianità in cui spesso sono disseminate in modo estemporaneo e conferendo loro una dimensione sistematica, finalizzata allo sviluppo di determinate competenze. Si tratta, insomma, di portare gli insegnanti a confrontare le loro esperienze di valorizzazione del plurilinguismo con il CARAP e, in particolare, con i descrittori delle risorse che queste stesse attività didattiche possono attivare.

Proporre agli insegnanti l'utilizzo di questo strumento di progettazione potrebbe consentire di evitare di incorrere nel timore che più volte gli insegnanti hanno manifestato, ovvero la "mancanza di tempo" per dedicarsi all'educazione plurilingue, quando questa è vista come un'ulteriore "cosa da fare" tra le mille richieste che appesantiscono la percezione del lavoro didattico quotidiano.

Nella prospettiva qui proposta, l'educazione plurilingue va invece intesa come un modo particolare di concepire l'educazione linguistica, che si esprime principalmente nella valorizzazione del patrimonio linguistico degli allievi, a prescindere dal quale ogni innesto di apprendimento risulterebbe poco incisivo.

Allo scopo di verificare la possibilità di progettare percorsi di educazione linguistica in un'ottica plurilingue, nell'ambito della ricerca di Sordella (2015) i descrittori del CARAP sono stati messi a confronto con i resoconti delle attività descritte dagli insegnanti. Lo scopo era quello di individuare delle aree tematiche che avessero un radicamento nella vita scolastica, seppur in modo occasionale, e che avessero delle direttrici di sviluppo delle competenze, a cui fare riferimento per una eventuale progettazione *ad hoc*. Per ottenere formulazioni linguistiche confrontabili, i testi dei resoconti sono stati trasformati in enunciati che esprimono "che cosa fanno gli alunni" e che sono formati da un predicato e da un oggetto che ne connota l'ambito in cui si può manifestare la risorsa in questione.

A titolo di esempio, proponiamo nella Figura 3 una griglia in cui, relativamente al tema dell'evoluzione delle lingue e del contatto linguistico, le azioni di valorizzazione descritte dagli insegnanti come parte della propria attività didattica sono messe a confronto con i descrittori di risorse del CARAP.

Figura 3. Confronto tra le attività descritte dagli insegnanti e gli indicatori del CARAP

AZIONI DESCRITTE DAGLI INSEGNANTI	DESCRITTORI DI RISORSE DEL CARAP Area tematica: L'evoluzione delle lingue e il contatto linguistico		
	SAPERE	SAPER ESSERE	SAPER FARE
<p>Riflettere sull'origine delle parole (ad es. termini della lingua italiana che derivano dall'arabo...).</p> <p>Riflettere sull'origine della lingua (neo-latina, anglosassone...)</p> <p>Utilizzare dizionari per conoscere l'etimologia di alcune parole.</p> <p>Individuare "prestiti linguistici nascosti" e "prestiti linguistici visibili".</p>	<p>Sezione IV. Evoluzione delle lingue</p> <p>K4 Sapere che le lingue sono in costante evoluzione</p> <p>K 4.2.3 Sapere che alcuni prestiti si trovano in moltissime lingue (taxi, computer, hotel ...)</p> <p>K 4.2.1 Avere conoscenze sulle condizioni nelle quali si realizzano i prestiti {situazioni di contatto, esigenze terminologiche collegate a °nuovi prodotti/nuove tecniche°, effetti di mode ...}</p>	<p>Sezione I. Attenzione, sensibilità, curiosità, interesse, accettazione positiva, apertura, rispetto, valorizzazione relativi alle lingue, alle culture e alla diversità delle lingue e delle culture</p> <p>A 6.2.1 Ritenere che i prestiti da altre °lingue / culture° fanno parte della realtà di una °lingua / cultura° e contribuiscono talvolta ad arricchirla</p>	<p>Sezione I. Saper osservare, saper analizzare</p> <p>Sezione II. Saper identificare, saper individuare</p> <p>Sezione III. Saper confrontare</p> <p>S 2.3 Saper identificare, individuare, a partire da indizi linguistici differenti, parole di origini diverse</p> <p>S 2.3.1 Saper °identificare [individuare]° prestiti / parole di origine internazionale / regionalismi°</p> <p>S 3.4 Saper percepire la contiguità lessicale</p> <p>S 3.4.1 Saper percepire la contiguità lessicale diretta</p> <p>S 3.4.2 Saper percepire la contiguità lessicale *indiretta* &lt;a partire da una contiguità con termini della stessa famiglia di parole in una delle lingue&gt;</p> <p>S 3.4.3 Saper confrontare la forma dei prestiti con quella che hanno nella lingua di origine.</p>

Osservando il quadro esemplificativo sopra riportato, si può notare che, nell'intersezione tra i descrittori relativi alle azioni didattiche occasionali e le risorse che si potrebbero mobilitare attraverso attività mirate, si delinea un'area tematica comune. Un risultato analogo è stato ottenuto nella ricerca confrontando tutti i descrittori delle attività didattiche descritte dagli insegnanti e i descrittori del CARAP. Questo lavoro di comparazione è confluito nell'individuazione di una serie di ambiti di lavoro sui quali gli insegnanti coinvolti nella ricerca sembrerebbero già lavorare in modo occasionale, ma che potrebbero configurarsi in modo più strutturato, facendo riferimento a determinati descrittori di risorse del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*. Essi, infatti, si presentano come molto dettagliati rispetto agli aspetti di “sapere”, “saper essere” e “saper fare” e portano, nella loro stessa formulazione, i riferimenti ad esperienze concrete, realizzabili per “mobilitare” la risorsa descritta. Gli ambiti tematici individuati attraverso questo tipo di analisi qualitativa sono i seguenti:

1. Il repertorio plurilingue
2. La comunicazione interlinguistica
3. L'evoluzione delle lingue e il contatto interlinguistico
4. I rapporti tra fonìa e grafìa nelle lingue
5. Il trasferimento delle competenze tra una lingua e l'altra
6. La curiosità per la diversità linguistica
7. La riflessione metalinguistica

Se queste, dunque, sono le tematiche che gli insegnanti considerati nell'indagine sugli atteggiamenti hanno valutato come “utili” e “possibili” nell'orizzonte dell'educazione linguistica, i descrittori di risorse del CARAP coerenti con esse possono costituire la base di progettazione per mettere a punto dei percorsi di educazione plurilingue che siano il più possibile integrati nella didattica curricolare.

La sperimentazione che presentiamo ha seguito un'analogha procedura per l'identificazione dei temi e delle risorse necessarie per la progettazione di un percorso di sensibilizzazione alle lingue che si svolge da tre anni in alcune scuole primarie torinesi.

#### 4. NOI E LE NOSTRE LINGUE: UNA SPERIMENTAZIONE PER L'EDUCAZIONE PLURILINGUE

##### 4.1. *Le motivazioni, i destinatari, gli attori, le risorse e i ruoli*

La sperimentazione che presentiamo nasce da una felice collaborazione fra il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino, la Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino ed alcune scuole del territorio comunale<sup>7</sup>. Il progetto, denominato *Noi e le nostre lingue*, si propone di introdurre nelle classi della scuola primaria una sperimentazione di educazione linguistica plurilingue, nell'intento di proporre

<sup>7</sup> Le scuole coinvolte nel progetto sono state: per l'a.s. 2015-2016 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Parini”), l'I.C. “Albert Sabin” (plesso “Marchesa”); per l'a.s. 2016-2017 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Aurora”), l'I.C. “Ricasoli” (plesso “Muratori”); per l'a.s. 2017-2018 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), la D.D. “Duca d'Aosta” (sede centrale), l'I.C. “Leon Battista Alberti” (plesso “Santorre di Santarosa”). Alle insegnanti e referenti che hanno collaborato con il progetto va tutta la riconoscenza delle autrici.

modalità didattiche strutturate e innestate sul curricolo regolare di educazione linguistica per quelle attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica che la ricerca di Sordella (2015) ha evidenziato esistere in modo occasionale nella pratica degli insegnanti delle classi plurilingui. I dati raccolti, come si è visto, hanno evidenziato una sostanziale fiducia da parte degli insegnanti verso l'opportunità di valorizzare le "lingue di casa" degli alunni, ma hanno mostrato anche una certa difficoltà a tradurre questa consapevolezza in pratiche didattiche sistematiche e condivise. Nella maggior parte dei casi analizzati, le attività descritte dagli insegnanti prendono infatti le mosse dagli interventi spontanei degli alunni rispetto a somiglianze e differenze nelle strutture delle varie lingue conosciute, ma spesso non appaiono integrate in un più ampio quadro di educazione linguistica e culturale.

L'esigenza di valorizzare le competenze plurilinguistiche si pone anche considerando le potenzialità del patrimonio linguistico degli alunni stranieri. I dati di un'indagine sociolinguistica condotta in parte anche sul territorio torinese mostrano da un lato l'alta percentuale di studenti di origine straniera nelle scuole cittadine, specie primaria e secondaria di primo grado (cfr. Baratto, in stampa) e d'altro lato l'ampiezza e l'articolazione funzionale del repertorio linguistico degli alunni (Andorno, Sordella, in stampa), rispetto a cui le istituzioni educative sono chiamate a promuovere la costruzione di competenze metalinguistiche utili per sostenere i processi di apprendimento.

Il progetto si è appoggiato sui principi pedagogici e metodologici illustrati nel par. 2, ovvero quelli elaborati dal Consiglio d'Europa all'interno degli Approcci plurali, con particolare riferimento alle esperienze di *éveil aux langues*, nonché alla riflessione glottodidattica italiana sugli approcci riflessivi ed induttivi all'educazione linguistica (per ulteriori approfondimenti sui presupposti connessi ad un approccio induttivo alla didattica della lingua si può vedere in Andorno, Sordella, 2018).

La sperimentazione ha avuto dunque come obiettivi, relativamente agli alunni delle classi coinvolte:

- sensibilizzare alla variabilità linguistica, attraverso il confronto con le lingue proposte in classe e quelle parte del repertorio linguistico proprio e dei compagni;
- aumentare la consapevolezza del plurilinguismo individuale, attraverso una presa di coscienza delle competenze possedute nelle diverse lingue di casa e di scuola;
- valorizzare le competenze plurilingui come una risorsa utile all'interno della scuola e accrescere il prestigio delle "lingue di casa" come degno oggetto di riflessione linguistica;
- promuovere la co-costruzione di strategie di ascolto e comprensione interlinguistica rispetto a lingue insolite e poco o per nulla conosciute;
- suscitare curiosità per le analogie e le differenze tra i diversi sistemi linguistici;
- promuovere la formulazione di ipotesi sul funzionamento della propria lingua e delle altre lingue, attraverso il raccordo fra le attività proposte e le risorse già sviluppate nel normale curricolo.

Per raggiungere questi scopi, la sperimentazione si è avvalsa di una didattica laboratoriale, i cui principi guida saranno illustrati più dettagliatamente nel par. 5. Ognuna delle classi coinvolte nel progetto ha quindi partecipato a dieci incontri laboratoriali a cadenza settimanale, condotti ciascuno da due figure in co-presenza: il

“linguista” e il “testimone” di lingua, figure entrambe reclutate fra gli studenti dell’Università di Torino, la cui formazione e partecipazione al progetto si devono al sostegno economico del Comune di Torino. In particolare, il “testimone” di lingua, ad ogni incontro diverso, è parlante nativo di una lingua diversa dall’italiano, che la classe è invitata a scoprire nel corso dell’incontro<sup>8</sup>; il “linguista”, reclutato primariamente fra gli studenti del corso di laurea magistrale in Scienze Linguistiche dell’ateneo torinese<sup>9</sup>, è invece il conduttore dell’incontro, stabilmente presente durante l’intero laboratorio, e guida la classe nel suo percorso di scoperta delle diverse lingue.

Gli insegnanti di classe partecipano ai laboratori in qualità di osservatori, contribuendo così al monitoraggio dell’andamento della sperimentazione (cfr. par. 4.2.2.), e facilitano il raccordo del laboratorio con la regolare attività curricolare.

Allo scopo di massimizzare la connessione fra il laboratorio e l’attività curricolare, il progetto si è indirizzato a classi quarte e quinte della scuola primaria, così da rendere possibile il rimando alle conoscenze metalinguistiche già parzialmente sviluppate in riferimento alla lingua italiana, nonché alle conoscenze culturali pertinenti inerenti al curriculum di storia (su questi aspetti cfr. par. 5.4).

## 4.2. *La progettazione e la verifica*

### 4.2.1. *Strumenti di progettazione*

Per la progettazione del percorso didattico si è tenuto conto in primo luogo dei “traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria”, previsti dalle Indicazioni Nazionali del 2012 rispetto all’educazione plurilingue.

Per quanto riguarda in specifico l’individuazione delle competenze da sviluppare è stato utilizzato il già menzionato *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*, elaborato nel contesto del Consiglio d’Europa per la progettazione e la realizzazione di interventi di sensibilizzazione alla pluralità linguistica.

La costruzione di ciascun laboratorio è partita innanzitutto da una ricognizione, ad opera dei testimoni di lingua straniera e dei conduttori, nell’ambito degli indicatori del CARAP, in particolare rispetto alle aree tematiche individuate attraverso il lavoro di analisi sugli atteggiamenti degli insegnanti (cfr. paragrafo 3.2). Questi indicatori descrivono le risorse che possono essere mobilitate attraverso attività didattiche che mettano in gioco la pluralità linguistica, facendo emergere somiglianze e differenze tra le lingue.

Il passo successivo è consistito nel reperire, per ogni incontro, dei materiali linguistici in grado da un lato di rappresentare o evocare oggetti culturali della comunità di origine e dall’altro di stimolare il confronto interlinguistico e suggerire proposte didattiche per condurre gli studenti dalla curiosità alla scoperta e alla riflessione su vari livelli della lingua. La messa a punto delle attività didattiche è avvenuta poi nell’ambito del gruppo di lavoro formato dalle due scriventi, rispettivamente referente scientifica e

<sup>8</sup> Sono stati “testimoni di lingua” Ines ben Salem, Giuseppina Di Milia, Sylviane Fondja Nana, Ladan Kianikhansary, Tudor Constantin Leonte, Neng Wan.

<sup>9</sup> Sono stati “linguisti conduttori” Jacopo del Gobbo, Daniela Dutto, Marco Favaro, Sara Robba, Silvia Sassone, Chiara Vanadia.

coordinatrice didattica del progetto, dai testimoni di lingua e dai conduttori dei laboratori che seguivano le diverse classi. Il confronto ha permesso di esplorare tutte le potenzialità dei materiali reperiti rispetto agli aspetti linguistici da focalizzare e al percorso didattico intrapreso dagli alunni.

La condivisione e il confronto in itinere tra i vari attori del progetto hanno poi permesso azioni di micro-progettazione e riprogettazione sulla base delle concrete situazioni delle varie classi.

Oltre a costituire un'esperienza didattica per gli alunni delle scuole primarie coinvolte, il progetto ha rappresentato quindi, per gli studenti universitari, un'importante occasione di formazione sul campo, dal momento che la partecipazione diretta alla costruzione dei laboratori porta a mettere in gioco molte delle conoscenze acquisite nel proprio percorso di studi, relativamente alle discipline linguistiche.

A titolo di esempio, riportiamo nella Figura 4 la tabella elaborata per la realizzazione di un incontro sulla lingua romena (la Leggenda di Dochia). Oltre a riportare i descrittori delle risorse del CARAP che le diverse attività si prefiggono di mobilitare, la tabella evidenzia la distribuzione dei ruoli tra il testimone di lingua (T) e il linguista-conduttore (C) nel guidare gli alunni (A) dalla prima esplorazione sonora del testo orale in lingua rumena, con modalità ludiche (fase uno), alla sua contestualizzazione (fase due), alla comprensione globale del testo (fase tre), alla riflessione metalinguistica (fase quattro), al riutilizzo delle conoscenze co-costruite in una nuova dimensione testuale rappresentata dal fumetto (fase cinque). Questa sorta di quadro sinottico, abbozzato durante gli incontri di preparazione del laboratorio, è stato poi integrato e rivisto con la sua implementazione nelle classi.

Figura 4. *Quadro sinottico di progettazione di un incontro laboratoriale e raccordo con le risorse mobilitate, sulla base dei descrittori del CARAP.*

PRIMA FASE DI LAVORO	<b>Narrazione della leggenda in lingua romena</b> <b>Riconoscimento delle parole nel <i>continuum</i> sonoro del racconto</b> <b>Ipotesi sul significato delle parole</b>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	T: Spiega che racconterà una leggenda che contiene le parole scritte su una serie di cartelli e i bambini dovranno riconoscerle, alzando i cartelli stessi. C: Forma dei gruppi. Distribuisce i cartelli con le parole ai gruppi. T: Legge una parola per volta e i bambini alzano i cartelli, come fase di prova. A: Riconoscono le parole ascoltate. C: Regola i turni degli interventi. T: Invita i bambini a fare ipotesi sul significato delle parole. A: Cercano di indovinare il significato delle parole. C: Chiede perché queste parole assomiglino alle parole italiane. T: Fa esempi su parole simili in altre lingue romanze.
RISORSE DEL CARAP	K 3.4.1 <i>Sanno che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico.</i> K 4.3 <i>Conoscono alcuni elementi della storia delle lingue (l'origine di alcune lingue/ alcune evoluzioni lessicali/ alcune evoluzioni fonologiche...).</i> K 5.2 <i>Sapere che esiste una grande varietà di universi sonori (fonemi, schemi ritmici ...).</i>

SECONDA FASE DI LAVORO	<p><b>Contestualizzazione storica sull'impero romano in Dacia con presentazione multimediale.</b></p> <p><b>La colonna traiana: lettura di immagini.</b></p> <p><b>Lettura di alcune frasi in rumeno che descrivono le scene.</b></p>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>T: Mostra le immagini relative alla storia della colonizzazione romana della Dacia.</p> <p>A: Ascoltano e collegano le nuove informazioni con quelle apprese nelle lezioni di storia.</p> <p>T: Chiede ai bambini di collocare la Romania sulla carta geografica dei territori di Roma.</p> <p>C: Regola i turni di parola e stimola le ipotesi.</p> <p>A: Individuano il territorio dell'attuale Romania.</p> <p>C: Focalizza l'attenzione dei bambini sui punti chiave della spiegazione.</p> <p>T: Introduce il discorso sull'influenza del latino nelle lingue dei popoli conquistati.</p> <p>C: Stimola ipotesi sul significato di "lingue neo-latine".</p> <p>C: Guida i bambini nella ricerca delle parole chiave della leggenda scritte sui cartelli</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 4.1 <i>Sanno che le lingue sono collegate tra di loro da rapporti detti di «parentela», sapere che esistono «famiglie» linguistiche</i></p>
TERZA FASE DI LAVORO	<p><b>Narrazione della leggenda in lingua romena, suddivisa in sequenze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La principessa Dochia guida la rivolta per salvare suo fratello, il re dei Daci.</b></li> <li>- <b>Dochia viene fatta prigioniera e Traiano si innamora di lei.</b></li> <li>- <b>Traiano vuole portarla a Roma.</b></li> <li>- <b>Dochia si traveste e scappa sulle montagne.</b></li> <li>- <b>Dochia si trasforma in pietra.</b></li> </ul>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>T: Narra la prima sequenza.</p> <p>A: Ascoltano e individuano le parole chiave, alzando il cartello quando le sentono.</p> <p>C: Prende il cartello corrispondente alla parola chiave e lo appende alla lavagna (le parole sono colorate in base alle parti del discorso).</p> <p>T: Guida le ipotesi dei bambini sul significato delle sequenze</p> <p>C: Dà ai bambini rumenofoni il ruolo di "assistenti".</p> <p>A: Propongono le loro riflessioni sulla lingua.</p> <p>T: Guida le ipotesi sulla riflessione linguistica, scaturite dai colori delle parole (così per tutte le sequenze narrative).</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 5.1 <i>Sanno che esiste una grande pluralità di lingue nel mondo.</i></p> <p>K3 <i>Conoscono alcuni principi di funzionamento della comunicazione.</i></p> <p>K4 <i>Sanno che le lingue sono in costante evoluzione.</i></p>
QUARTA FASE DI LAVORO	<p><b>Riflessione metalinguistica</b></p>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>C: Guida la riflessione metalinguistica stimolando i collegamenti con gli altri laboratori.</p>

	<p>A: Riflettono sugli aspetti morfologici delle parole.  T: Chiede ai bambini di riflettere sui colori e sulle parti colorate delle Parole.  A: Riconoscono nelle parole le parti del discorso colorate in modi diversi.</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 6.2 <i>Sanno che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica di apprendere/ di organizzare la realtà.</i>  K 3.4.1 <i>Sanno che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico</i></p>
QUINTA FASE DI LAVORO	<p><b>Riutilizzo delle conoscenze abbinando i fumetti (in romeno) alle immagini:</b>  - <b>Esercito romano: «Abbiamo sconfitto i Daci»</b>  - <b>Re dei Daci: «Il mio popolo riconquisterà la libertà»</b>  - <b>Principessa guerriera: «Vado a salvare mio fratello!»</b>  - <b>Traiano: «Ti porterò con me a Roma come mia sposa»</b>  - <b>Principessa pastorella: «Non abbandonerò mai la mia terra»</b>  - <b>Trasformazione in pietra: «O Dio, trasformami in una pietra di questa terra!»</b></p>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>C: Distribuisce le fotocopie con le immagini raffiguranti gli elementi della storia.  T: Mostra le immagini alla LIM e guida i bambini nel trovare una denominazione a ciascuna immagine.  A: Scrivono i nomi degli elementi sotto alle immagini.  C: Mostra alla LIM le frasi dei fumetti in romeno.  A: Propongono la loro traduzione delle frasi e poi le scrivono in italiano sotto quelle in romeno.  T: Aiuta i bambini a tradurre le frasi da abbinare alle figure.  A: Abbinano le frasi alle immagini, ritagliano le frasi e le incollano.</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 10 <i>Riconoscono il ruolo della cultura nelle comunicazioni e relazioni Interculturali.</i>  K 6 <i>Riconoscono similitudini e diversità tra lingue e varietà linguistiche.</i>  K 2.5.3 <i>Sanno che la propria identità linguistica può essere complessa (in collegamento con la storia personale, familiare, nazionale).</i>  K 6.2 <i>Sanno che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica di apprendere/ di organizzare la realtà.</i></p>

#### 4.2.2. Strumenti di verifica

Per monitorare l'andamento della sperimentazione e verificarne l'efficacia, si sono utilizzate diverse modalità di osservazione e di resoconto da parte dei vari operatori del progetto, degli insegnanti e degli alunni stessi.

Per una più attenta osservazione delle dinamiche relazionali e della partecipazione degli alunni, tutti gli incontri sono stati videoregistrati e conservati insieme ai materiali usati per le diverse attività. Le videoregistrazioni sono state usate in itinere, per osservare l'andamento degli incontri e per la loro ricalibrazione; sono inoltre servite per la formazione iniziale e in itinere dei conduttori e dei testimoni di lingua, che hanno potuto analizzare in dettaglio le azioni didattiche, anche di microlivello, utili ad agevolare



da un lato la trasmissione dei contenuti voluti, dall'altro il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni. Il materiale videoregistrato si presta inoltre a più approfondite analisi e ricerche sulle modalità di conduzione e gestione della classe, sulle dinamiche di classe e gli aspetti relazionali, sui processi relativi alla costruzione delle competenze nell'ambito dell'educazione linguistica, che si spera di proseguire prossimamente, anche in vista di percorsi di formazione insegnanti. Su questo punto torneremo nelle conclusioni.

Il punto di vista degli insegnanti delle classi coinvolte in merito alle valenze didattiche della sperimentazione è stato raccolto attraverso griglie costruite secondo i descrittori di risorse del CARAP, rispetto alle quali gli insegnanti, durante lo svolgimento degli incontri, hanno indicato le risorse di volta in volta mobilitate. Le stesse griglie sono state compilate dai conduttori e dai testimoni, per un riscontro incrociato.

Infine, sono stati usati vari strumenti, in parte di tipo interazionale e in parte in forma di test, per verificare i benefici cognitivi e le competenze linguistiche e metalinguistiche acquisite dagli alunni. In interviste collettive videoregistrate, tenutesi nell'ultimo incontro, gli alunni sono stati invitati all'auto-osservazione del proprio comportamento in merito alle risorse attivate per la comprensione e l'analisi delle lingue sconosciute via via presentate; hanno inoltre partecipato, in attività di gruppo videoregistrate, a compiti di *problem-solving* riguardo a materiale linguistico non precedentemente presentato negli incontri, verificando così la capacità di riutilizzo di nozioni e strategie di analisi sfruttate nel corso del laboratorio.

Sono state usate infine usati strumenti di *testing* maggiormente ispirati a paradigmi sperimentali. Un test di ascolto e comprensione di elementi di una lingua sconosciuta, somministrato durante il primo e l'ultimo laboratorio, hanno mostrato un incremento delle capacità degli alunni significativamente maggiori rispetto a quelle di coetanei di classi comparabili non sottoposti alla sperimentazione e selezionati come gruppo di controllo. Il protocollo e i risultati del test, e un primo cenno ai risultati delle interviste sulla riflessione metalinguistica e metacognitiva sono discussi in Andorno e Sordella (2018).

## 5. I LABORATORI

### 5.1. *La modalità laboratoriale: finalità, ruoli e fasi*

In base all'orientamento pedagogico presentato nelle premesse, gli incontri sono stati condotti con una modalità laboratoriale, caratterizzata dal coinvolgimento attivo degli alunni, sia individualmente che in gruppo. La peculiarità dell'approccio laboratoriale consiste nel predisporre situazioni didattiche in cui gli studenti debbano agire – concretamente e cognitivamente – per affrontare un compito, la cui soluzione viene stimolata e motivata nella fase di presentazione e successivamente guidata nelle fasi operative, in un processo di co-costruzione delle conoscenze (Cuncu, 2017).

A tale scopo, sono stati costruiti dei materiali che permettessero di “manipolare” le strutture della lingua di volta in volta oggetto di osservazione, in modo da comprenderne alcuni meccanismi, trasferibili anche ad altre lingue e, in particolare, alla lingua italiana, che è l'oggetto di riflessione metalinguistica su cui i bambini dovrebbero essere abituati a lavorare in classe. L'obiettivo degli incontri non è quindi il

raggiungimento di una qualche forma esaustiva di descrizione della lingua oggetto o di un sotto-settore della sua grammatica, ma piuttosto quello di stimolare e incanalare le capacità osservative degli alunni verso alcuni meccanismi di funzionamento linguistico ricorrenti, che possono poi essere efficacemente impiegati nel momento dell'analisi sistematica delle lingue oggetto di studio curricolare. Il ruolo del testimone di lingua e del conduttore dell'incontro non è di conseguenza quello di insegnare "pezzi" della grammatica delle lingue presentate, ma piuttosto quello di disegnare situazioni problematiche stimolanti, aiutare i bambini ad analizzarle in tutti i loro aspetti, guidandoli poi nel seguire questa o quell'altra pista di soluzione, dando la priorità all'apertura di prospettive di ricerca più che a far intravedere soluzioni che "chiudano il cerchio".

Pur nella varietà delle proposte, suggerite a loro volta dalla varietà delle lingue e degli spunti linguistici, culturali e interdisciplinari suggeriti dai testimoni di lingua, gli incontri sono stati costruiti secondo una ossatura comune. Ciascun incontro è introdotto da uno stimolo motivante che innesca il conflitto cognitivo: si tratta, in ogni caso, di un testo (cfr. par. 5.3), scritto o orale, proposto ed eventualmente agito in prima persona dal testimone di lingua, che contiene gli elementi linguistici e culturali che verranno sviluppati in seguito, e che viene inizialmente presentato agli alunni "senza filtri", per un primo momento di innesco della curiosità e delle aspettative, e di pura attenzione alle peculiarità materiali (orali) della lingua e/o (visive) della scrittura. L'attenzione degli alunni viene comunque, già in questa fase, incanalata ad una osservazione mirata, attraverso varie tecniche che illustreremo nel par. 5.5.2.

Segue una fase, piuttosto ampia, dedicata alla progressiva comprensione globale del testo, attraverso vari strumenti di contestualizzazione e di supporto che verranno illustrati nei parr. 5.5.3-5.5.4.

Per passare progressivamente da una comprensione analitica alla riflessione di tipo metalinguistico due sono gli strumenti ricorrenti di rappresentazione grafica, tipici del lavoro di descrizione e analisi linguistica, che sono stati usati:

- la traduzione/glossatura interlineare e la segmentazione in morfemi.
- le varie forme in cui questi strumenti di base sono stati declinati nelle diverse circostanze e per le diverse finalità degli incontri sono illustrati rispettivamente nei parr. 5.5.5-5.5.6.

Ogni incontro si conclude con un'attività che porta alla realizzazione di un prodotto che suggella il risultato raggiunto: può trattarsi di un fiore in cartoncino (cfr. par. 5.5.1), un libricino di carta, una pagina di quaderno con una lettera indirizzata ad una sconosciuta bambina tunisina, del proprio nome scritto in cinese, di una coreografia cantata e danzata in una lingua africana.

La parte conclusiva viene dedicata alla condivisione e al confronto, al fine di rielaborare l'esperienza vissuta e conmetterla con le altre già vissute e con la propria esperienza individuale, riflettendo sugli aspetti metacognitivi e relazionali.

La combinazione di attività riflessive di ascolto, osservazione, analisi e attività pratiche di manipolazione concreta dei dati non risponde a un bisogno generico di "momenti di svago" che alleggeriscano il peso degli incontri: nasce invece dalla consapevolezza che è opportuno offrire «la possibilità di lavorare con realia, oggetti concreti quali buste, scatole e cartelloni, e con le mani, tagliando e incollando, al fine di facilitare la mediazione semiotica del pensiero» (Pallotti, Rosi, 2017: 199).

Tutte queste attività sono precedute, nel primo incontro, da un primo momento di sensibilizzazione al tema del plurilinguismo e alla varietà dei repertori linguistici individuali, funzionale ad attivare nei bambini l'esplorazione di un universo loro vicino, di cui non sono sempre consapevoli, e a valorizzare e incoraggiare l'espressione individuale e il riferimento all'esperienza personale sul tema delle lingue. L'incontro funge anche da momento di presentazione del conduttore del laboratorio e dei diversi testimoni di lingua, che presentandosi come poliglotti ed "esperti" di lingue, si offrono come modello positivo cui rapportarsi e stimolano la curiosità e l'anticipazione sui temi che verranno successivamente proposti.

Chiude il ciclo laboratoriale un ultimo incontro in cui, oltre ad essere replicato il test di ascolto iniziale su una lingua sconosciuta a tutti, si svolgono le interviste a piccolo gruppo in cui i bambini sono invitati a cimentarsi, con l'aiuto del conduttore ma in assenza di un esperto madrelingua, sulla riflessione linguistica su lingue nuove e non presentate nel laboratorio.

## 5.2. *La scelta delle lingue*

Conformemente all'approccio di *éveil aux langues* proposto dal CARAP, negli incontri laboratoriali sono state presentate lingue che il curriculum scolastico non prevede di insegnare. Data la composizione plurilingue e multilingue delle classi in cui il laboratorio è stato svolto, le lingue proposte hanno incluso, di volta in volta, lingue parlate a casa da (parte de)gli alunni, sia autoctoni sia immigrati o figli di genitori immigrati, e altre lingue volutamente estranee al repertorio di tutti gli alunni.

Nel ciclo dei dieci incontri di cui ogni laboratorio si compone sono state complessivamente proposte attività dedicate a quattro lingue, ad ognuna delle quali sono stati dedicati due incontri, anche non contigui, co-condotti dal conduttore di classe e dal testimone parlante nativo della lingua in questione. Ulteriori lingue sono state usate per le attività di testing e verifica iniziale e finale. Nell'arco dei tre anni, sono state proposte le lingue albanese (nelle varietà tosco e ghego), arabo (standard e nelle diverse varietà regionali), cinese mandarino, farsi, medumba (una lingua del gruppo Niger-Congo parlata nelle regioni meridionali del Camerun<sup>10</sup>), romeno e un dialetto italiano dell'area di Calitri, Irpinia. Le attività legate al test di ascolto iniziale e finale sono state condotte sul polacco, mentre le interviste finali di riflessione metalinguistica sono state incentrate sul tedesco e sul turco.

Sono state quindi proposte lingue romanze (romeno, dialetto calitrano), vicine all'italiano, lingua di scolarizzazione comune, che hanno consentito di sfruttare strategie di intercomprensione e stimolato il riconoscimento di affinità, così come lingue distanti dall'italiano non solo sul piano lessicale – e quindi meno o per nulla immediatamente intercomprensibili – ma anche e soprattutto:

- sul piano fonetico: lingue tonali (cinese, medumba), lingue dotate di fonemi sconosciuti all'italiano (le uvulari e glottidali del farsi e dell'arabo; le fricative del polacco);
- sul piano grafico: lingue che si servono di alfabeti diversi da quello latino (arabo, farsi) o di sistemi ideografici (cinese);

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.ethnologue.com/language/byv>.

- sul piano morfosintattico: lingue isolanti (cinese), agglutinanti (medumba, turco) e flessive (albanese, arabo, polacco, tedesco, turco); lingue dotate di morfologia flessiva parzialmente confrontabile con quella italiana (meccanismi di alterazione e flessione di genere e numero nel farsi, nell'albanese, nel romeno) o dotate di tratti diversi dall'italiano, come la presenza di flessione di caso (farsi, polacco, romeno, tedesco, turco), l'assenza di articoli o di articoli enclitici (romeno, arabo, medumba, polacco), o il diverso ordine delle parole (arabo, farsi).

L'utilità del lavoro su lingue sconosciute o solo parzialmente conosciute consiste, come discusso nei parr. 2.5-2-6, nella capacità che queste hanno di innescare il conflitto cognitivo, e di richiedere la messa in atto di capacità di analisi per affrontare un enigma reale del quale occorre trovare una soluzione, sfruttando e stimolando da un lato la naturale capacità epilinguistica dei bambini – e degli esseri umani – e dall'altro richiamando – e così potenziando – le competenze e conoscenze metalinguistiche in corso di acquisizione nel percorso di educazione linguistica curricolare. Il lavoro di riflessione metalinguistica su lingue non oggetto di insegnamento, quindi, mentre libera dalla preoccupazione dell'esaustività, stimola e motiva l'esercizio di competenze e risorse, la cui utilità per risolvere compiti interpretativi reali diviene evidente proprio di fronte a strutture alle quali non è possibile accedere altrimenti, ricorrendo cioè alla propria conoscenza linguistica nativa, intuitiva e irriflessa. Di fronte a lingue a tutti sconosciute, d'altronde, tutti gli alunni hanno a disposizione le stesse competenze e possono sfruttare le stesse risorse, senza che i repertori linguistici individuali creino condizioni di vantaggio o svantaggio differenziale iniziale.

La libertà dal vincolo di lavorare su lingue “da insegnare” ha consentito poi di spingere la proposta all'analisi di lingue anche molto distanti dal repertorio linguistico posseduto, favorendo così un'esperienza diretta con la varietà linguistica esistente ad ogni livello di analisi, stimolando la curiosità per tale varietà e, d'altronde, ottenendo l'effetto di riportare nell'alveo della “normalità” l'estrema varietà dei repertori linguistici posseduti dagli alunni plurilingui.

Una funzione parzialmente diversa – ed aggiuntiva – ha avuto la scelta di portare in classe anche lingue conosciute da una parte degli alunni o conosciute da loro almeno parzialmente. Nel caso in cui la lingua oggetto del laboratorio sia parte del repertorio linguistico di una parte degli alunni, le competenze linguistiche di questi ultimi vengono valorizzate affidando loro il ruolo di “esperti”, aiutanti del testimone nella co-costruzione delle competenze, ad esempio nel momento della traduzione del testo. Un effetto indiretto rappresentato dal portare in classe le lingue degli alunni immigrati – e farle entrare dalla porta principale in quanto “lingue della lezione” – è sicuramente la crescita del prestigio sociale delle stesse, percepite di norma come sociolinguisticamente subalterne alla lingua italiana se non come ostacolo alla buona riuscita scolastica. Non è stato naturalmente possibile reclutare testimoni di tutte le lingue straniere rappresentate nelle diverse classi; tuttavia, a segnalare che l'attività svolta apre la porta al “fare grammatica” con tutte le lingue, un rimando costante di ogni incontro è stata la domanda rivolta a tutti gli alunni: “E nella tua lingua come funziona questo meccanismo che abbiamo scoperto?”, domanda che, grazie alla collaborazione degli insegnanti di classe, può essere estesa al momento dell'extrascuola, chiedendo ai bambini di coinvolgere i genitori nella ricerca di una risposta, per approfondire il lavoro in momenti successivi all'incontro laboratoriale. In questo modo, i bambini stessi e le loro famiglie

diventano a loro volta “testimoni di lingua”, al pari degli esperti ospitati in classe. Anche se gli interrogativi sono destinati a rimanere perlopiù irrisolti, in quanto gli alunni plurilingui – e talvolta anche i genitori – non sono abituati a considerare la lingua parlata in casa come oggetto di riflessione linguistica, si tratta di uno stimolo che può aprire la strada ad un approccio metalinguistico in grado di rendere attuali le potenzialità cognitive rappresentate dal gestire quotidianamente più lingue (Bialystok *et al.*, 2012).

In ogni caso, il mero fatto di avere come “esperti” degli studenti universitari che conoscono la lingua italiana e, al contempo, hanno un repertorio plurilingue e alle spalle un background migratorio può rappresentare per tutti gli alunni di origine straniera un modello positivo di successo scolastico e una prospettiva di riscatto sociale, che passano anche attraverso l’essere parlanti plurilingui.

### 5.3. I tipi testuali

Nella Figura 5 elenchiamo a titolo esemplificativo i materiali linguistici di tipo testuale che, per le diverse lingue e i diversi incontri, sono stati portati in classe in forma orale o scritta, fungendo da stimolo per le attività laboratoriali condotte nelle classi; per ogni incontro sono anche precisati i contenuti oggetto di riflessione linguistica esplicita e gli eventuali raccordi curricolari che sono stati esplicitamente tematizzati.

Figura 5: I contenuti degli incontri (escluso a.s. 2017-18, in corso di svolgimento)

TITOLO	LINGUA	TIPO TESTUALE	ELEMENTI OGGETTO DI RIFLESSIONE LINGUISTICA	ELEMENTI DI TRASVERSALITÀ CON L’AMBITO STORICO
Previsioni del tempo	polacco	testo espositivo audiovisivo realizzato ad hoc per l’incontro iniziale	test di ascolto, memorizzazione e comprensione	
La regina dei fiori	farsi	racconto realizzato ad hoc per l’incontro iniziale	- foni glottidali - alterazione e flessione dei nomi	
Arash l’arciere	farsi	leggenda tradizionale	espressioni idiomatiche e loro traduzione	
La fenice e l’albino	farsi	leggenda tradizionale	la realizzazione del possessivo	

<b>TITOLO</b>	<b>LINGUA</b>	<b>TIPO TESTUALE</b>	<b>ELEMENTI OGGETTO DI RIFLESSIONE LINGUISTICA</b>	<b>ELEMENTI DI TRASVERSALITÀ CON L'AMBITO STORICO</b>
La raccolta delle olive	arabo	racconto di memoria personale	- lingua comune e varietà regionali - intercomprensione fra lingue vicine	
Una lettera dalla Tunisia	arabo	lettera familiare	- la scrittura in un altro alfabeto - ordine dei costituenti maggiori di frase	La nascita della scrittura, gli alfabeti, le civiltà del Vicino Oriente Antico
Dalle idee agli ideogrammi	cinese	testo espositivo audiovisivo per bambini	- la scrittura ideografica	Le civiltà dell'Estremo Oriente
Costruire le parole	cinese	parole-carattere	- meccanismi di composizione delle parole	
Filastrocca della buonanotte	dialetto calitrano	filastrocca tradizionale	- intercomprensione con l'italiano - lingua e dialetti	
Una mano sola	medumba	proverbi tradizionali	- meccanismi di formazione del plurale - lingue senza articoli	
Alzatevi bambini	medumba	canzone	- toni ascendenti e discendenti	
La leggenda di Dochia	romeno	racconto tradizionale	- articoli e preposizioni enclitiche - flessione di numero	L'impero romano
Dall'accampamento romano alla città	romeno	testo espositivo-descrittivo realizzato ad hoc	- intercomprensione con l'italiano - l'origine delle lingue romanze	

Tra le varie tipologie testuali, uno spazio preponderante è occupato dalla narrazione, che maggiormente si presta al riconoscimento di strutture portanti comuni a molte culture linguistiche e che mettono in gioco schemi cognitivi diversificati e articolati, sia sul piano temporale sia sul piano spaziale sia rispetto alle relazioni di causa-effetto (Lavinio, 2000). Sono stati comunque scelti tipi testuali di cui i bambini potessero avere

avuto esperienza, in modo che la familiarità stessa con il tipo di testo e con le caratteristiche dell'evento comunicativo in cui esso normalmente si colloca potessero offrire elementi di supporto all'interpretazione e alla comprensione globale: a titolo di esempio, possiamo menzionare il ruolo fondamentale svolto dalla conoscenza dell'evento comunicativo "previsioni del tempo in tv" nel comprendere l'articolazione complessiva e le parole chiave di un testo audiovisivo in una lingua mai sentita prima, come il polacco usato nel test iniziale e finale; o, ancora, nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, il supporto che la precedente esperienza, almeno indiretta, con il genere "lettera personale" ha fornito nel decodificare, in un testo scritto in un alfabeto e in una lingua ai più sconosciuti, almeno l'articolazione testuale complessiva (appello al destinatario, data, saluti, firma). Nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, anche la teatralità dell'entrata in scena del testo è funzionale alla sua comprensione globale: la lettera arriva infatti in classe in una busta chiusa, consegnata da un bidello alla conduttrice del laboratorio, la quale apre la busta e legge la lettera ad alta voce enfatizzando i toni, in modo che ritmo e intonazione consentano ai bambini di cogliere già a livello prosodico quell'articolazione testuale che poi sarà osservabile sul piano grafico ("Cara Ines..."). Ulteriori elementi di sorpresa sono dati dal successivo ingresso in scena di un abbecedario, chiave per la decifrazione dei segni dell'incomprensibile testo, e infine di una collezione di cartoncini con scritti in arabo tutti i nomi degli alunni della classe.

Simili strumenti di messa in scena e teatralizzazione sono stati sfruttati in altre circostanze. Ad esempio, il proverbio medumba "Una mano sola non può fare un nodo" viene introdotto attraverso la proposta di una situazione di *problem solving* dal sapore ludico: i bambini vengono invitati inizialmente a cimentarsi con il compito di fare il nodo a uno spago utilizzando una mano sola e successivamente provano a realizzare l'impresa facendosi aiutare dal compagno, anch'egli con una sola mano a disposizione. È difficile, ma ci si riesce dopo vari tentativi, e la soddisfazione provata è il punto di partenza per stimolare delle riflessioni e proporre la traduzione del proverbio.

Ancora, la narrazione portata in classe nel primo laboratorio, la *Regina dei fiori*, è stata impreziosita dall'effetto sorpresa prodotto dall'assistere alla declamazione, cantilenante ed enfatica ed accompagnata da gesti espressivi e mimici, della testimone di lingua - narratrice e recitatrice, secondo modalità simili a quelle dei cantastorie popolari; nel corso degli incontri, gli alunni familiarizzano con una modalità narrativa di questo tipo, ma l'attenzione può essere ravvivata dall'uso di immagini preziose e suggestive, simili a quadri, come nel caso della narrazione della leggenda di *Arash l'arciere* (Figura 6).

L'apparato iconografico è stato estremamente curato in ogni laboratorio come parte dell'esperienza di ascolto / ricezione del testo, e si è avvalso in alcuni casi di rappresentazione di manufatti artistici reali, come quando, in preparazione al testo espositivo sulla città romana, la conquista romana della Dacia è stata raccontata (questa volta in italiano) a partire dai bassorilievi della colonna traiana. Nel caso della canzone *Alzatevi bambini*, la testimone ha portato in classe non solo una canzone, ma anche le percussioni per eseguirla.

Figura 6. Immagini per la narrazione della leggenda di Arash l'arciere



L'attenzione data alla messa in scena e alla performance del testo non hanno avuto solo la funzione – comunque rilevante – di catalizzare l'attenzione dell'uditorio e stimolarne la partecipazione, ma anche di fare sì che i testi proposti non risultassero solo un espediente, un contenitore provvisorio degli elementi linguistici poi materia di riflessione, ma fossero essi stessi il primo oggetto di curiosità nella loro complessiva funzione comunicativa, e la loro comprensione – globale, se non analitica – un reale primo obiettivo dei laboratori e di attenzione degli alunni.

L'interesse al testo come parte di un evento comunicativo reale risponde in definitiva a tre ordini di motivi, che riguardano tanto un orientamento generale assunto verso le forme e gli scopi dell'educazione linguistica quanto le più specifiche scelte di obiettivi e finalità legate alla proposta laboratoriale in quanto sperimentazione di un percorso di educazione plurilingue. In primo luogo, l'attenzione al livello del testo scaturisce da un'idea di educazione linguistica che intende bilanciare l'attenzione verso entrambi i poli della dicotomia *langue / parole*, la lingua come sistema e come discorso. In secondo luogo, e in connessione con quanto appena detto, il potenziamento della capacità di attenzione e comprensione nei confronti di un testo, a partire dalla decodifica dell'insieme degli indizi linguistici e contestuali con cui questo si manifesta, è stato un obiettivo complessivo dei laboratori, come parte del bagaglio di competenze utili per la comunicazione plurilingue ma anche in quanto parte tout court di una competenza linguistico-comunicativa sofisticata. Infine, in sintonia con l'approccio interculturale che il CARAP propone come parte degli *Approcci plurali*, si è voluto che i testimoni di lingua, come ambasciatori della propria lingua, portassero alla classe anche un assaggio della cultura cui quella lingua è connessa.

I contenuti dei testi, quindi, sono stati in ogni caso “autentici” – anche quando costruiti ad hoc per il laboratorio –, in quanto culturalmente situati nell'esperienza personale, legata al proprio paese di origine, del testimone di lingua. Si sono quindi portati in classe racconti tradizionali, filastrocche, canzoni, memorie personali, proponendo tipologie testuali che permettono di aprire delle finestre sulle varie tradizioni linguistico-culturali. Talvolta, l'accento è posto sulla distanza: la canzone *Alzatevi bambini*, un richiamo giocoso al lavoro nei campi, rimanda a un'esperienza di infanzia diversa da quella urbana degli alunni della classe, e nel corso del laboratorio viene riattualizzata immaginando le possibili frasi di una canzone motivazionale destinata agli stessi alunni. Altre volte, si può lavorare sulle affinità. Il proverbio *Una*



*mano sola* fa riflettere sul significato profondo della cooperazione e invita a rintracciare proverbi che, nelle proprie lingue di appartenenza, propongano un messaggio simile. I gesti che accompagnano la filastrocca tradizionale per bambini in calitrano, che racconta le vicende delle cinque dita della mano, consentono ad alcuni bambini – e insegnanti – di riconoscere una filastrocca con un tema simile ricorrente anche nella propria lingua o dialetto, di cui si propongono allora alla classe le parole.

Alcuni testi sono stati costruiti come testi espositivi di taglio didattico, affini a quelli di cui si ha esperienza a scuola, relativi ad esempio alla storia del paese di origine del testimone di lingua. Questo è accaduto soprattutto là dove questi consentivano un raccordo con contenuti curricolari: questo criterio ha guidato la scelta, per i laboratori sulla lingua romena, del testo espositivo sull'accampamento e la città romana, e la narrazione della narrazione della leggenda di Dochia, principessa della Dacia che avrebbe cercato di resistere alla conquista da parte dei romani guidati dall'imperatore Traiano.

Approfondiamo il tema del raccordo con la programmazione curricolare nel prossimo paragrafo.

#### 5.4. *Il raccordo con le attività curricolari*

Nella progettazione dei laboratori è sempre presente l'attenzione a che le attività proposte si integrino nel percorso di insegnamento-apprendimento curricolare, cioè che gli stimoli offerti non rimangano isolati ma richiamino il più possibile gli elementi del cammino intrapreso dalla classe e siano possibilmente spendibili nella quotidianità della vita scolastica, magari come “punti interrogativi” che emergono di tanto in tanto nell'approccio ai fatti linguistici nelle loro diverse realizzazioni. Questa attenzione emerge non solo nello sfruttare le competenze metalinguistiche sviluppate nelle ore di educazione linguistica, attraverso lo sfruttamento e il richiamo della relativa terminologia tecnica e di eventuali abitudini già consolidate in classe – uso di colori o espedienti grafici per “fare analisi grammaticale” – ma anche nel rimando ad altre discipline o ad altri aspetti dell'educazione linguistica come l'approccio ai generi letterari o l'esplorazione delle varietà della lingua, dalla variazione di registro ai dialetti e alle varietà regionali dell'italiano.

Per quanto riguarda l'ambito storico, negli ultimi due anni della scuola primaria, lo studio della storia delle civiltà antiche, ad esempio, tocca anche la tematica dell'origine della scrittura, esplorando le diverse soluzioni che nel tempo i popoli hanno individuato per codificare graficamente il parlato e renderlo un mezzo di comunicazione efficace, soprattutto per gli scambi commerciali. Gli incontri proposti nel progetto relativamente a lingue scritte con altro sistema di scrittura (arabo e cinese in particolare) si focalizzano sui vantaggi e sugli svantaggi relativi, da un lato, alla strategia di far corrispondere ai suoni dei segni grafici e, dall'altro, alla strategia di rappresentare in una forma iconica stilizzata un'entità fisica o un concetto.

Uno degli stimoli rivelatosi particolarmente fecondo per problematizzare il rapporto tra oralità e scrittura è stato rappresentato, in occasione dell'incontro *Una lettera dalla Tunisia*, da una sequenza della trasmissione di Alberto Angela *Ulisse, il piacere della scoperta*,

che illustra il passaggio dalla preistoria alla storia mediante l'invenzione della scrittura<sup>11</sup>. Qui si coniugano sapientemente i diversi canali della comunicazione scientifico-divulgativa, attraverso una continua integrazione tra la spiegazione orale fornita dal conduttore di classe, le scene filmiche ed immagini dimostrative prodotte autonomamente. In particolare, nel corso dell'incontro si focalizza l'attenzione sull'evoluzione della scrittura cuneiforme dei sumeri, arrivando all'alfabeto fenicio da cui procedono per strade diverse la scrittura greca – e conseguentemente quella latina – e la scrittura araba. Le sequenze animate del filmato mostrano in dettaglio le comuni radici di queste due grandi tradizioni linguistiche e culturali ed esemplificano alcune diverse realizzazioni grafematiche dello stesso suono. Il concetto è stato nell'incontro ripreso dalla testimone di lingua araba e dal conduttore di classe, che hanno in questo modo recuperato non soltanto conoscenze curricolari del gruppo classe, ma anche competenze specifiche del gruppo degli alunni arabofoni rispetto alla loro lingua di origine. Si tratta perlopiù di competenze che riguardano l'oralità della comunicazione quotidiana in famiglia, ma anche, in alcuni casi, riprendono elementi che alcuni alunni possono aver appreso dalla frequenza di corsi di lingua araba talvolta organizzati dalle comunità immigrate, che in tal caso offrono un primo approccio anche al codice scritto. Solitamente la scuola italiana e la scuola "della moschea" coesistono nell'esperienza di questi bambini come due mondi separati, situazione che certamente non favorisce quel transfer di competenze che è alla base della competenza plurilingue (Cummins, 2008): l'incontro sulla scrittura araba ha costituito per questi bambini un ulteriore raccordo fra fonti diverse di apprendimento.

La problematizzazione del bisogno di comunicare con i popoli vicini, suggerita nell'incontro dedicato all'arabo e introdotta dal video su descritto, viene ulteriormente riproposta nell'incontro dedicato agli ideogrammi della scrittura cinese. Grazie al lavoro condotto in sinergia dal conduttore di classe e dalla testimone di lingua cinese, gli alunni sono stimolati a formulare delle ipotesi sulle ragioni che hanno spinto alcuni popoli a sviluppare una scrittura alfabetica e altri a sviluppare sistemi di scrittura ideografica. Un contributo all'organizzazione delle riflessioni può essere dato dall'osservazione delle aree geografiche di pertinenza della scrittura cinese, dal momento che i caratteri cinesi sono stati utilizzati «in aree diverse del continente asiatico per fissare a livello grafematico sistemi linguistici tipologicamente lontani tra loro: due lingue isolanti quali il cinese e il vietnamita (quest'ultimo, lingua austro-asiatica); e due lingue (di fatto isolate e) agglutinanti quali il coreano e il giapponese» (Banfi, 2002: 176). Senza arrivare a questo grado di dettaglio tecnico, basta portare ai bambini l'esempio dei dialetti cinesi, tanto distanti tra loro quanto numerosi, e stimolare la discussione sulle difficoltà che comporta codificare, attraverso una successione di segni grafici, una catena fonica di cui solo un gruppo di persone conosce il significato, a fronte di innumerevoli altri gruppi linguistici geograficamente a contatto e con i quali si deve comunicare spesso. Non resta, probabilmente, che dare una forma grafica convenzionale alle idee che, al contrario della loro espressione linguistica, sono molto più comuni tra persone che hanno lingue diverse, lasciando poi che ciascuno dia a quei segni grafici una forma sonora peculiare. Questa strategia, in fondo, fa sì che si possano comunicare per scritto dei significati, pur quando la comunicazione orale non è intercomprensibile.

<sup>11</sup> L'estratto è reperibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=jHaUuhUZFDw>.

Un'ulteriore connessione può essere istituita a questo punto fra il sistema di scrittura tipico del cinese e il sistema di scrittura della matematica, i cui segni sono, di fatto, ideogrammi, che significano direttamente un numero (1, 2, 3, ecc.) o un'operazione (+, -, , : ...) indipendentemente dai suoni con cui quel numero o quell'operazione sono nominati in una lingua o in un'altra.

Connessioni curricolari con il programma di storia e di geografia sono state consentite poi dalla riflessione che segue la constatazione della somiglianza fonetico-lessicale fra le lingue. La somiglianza fra le lingue fa parte talvolta di una più ampia somiglianza culturale, come si verifica nell'incontro denominato *Dall'accampamento romano alla città*. Nel corso dell'incontro, il testimone di lingua romena illustra oralmente, sulla base di alcune immagini, somiglianze tra la pianta della città di Torino e la pianta tipica dell'accampamento romano, passando poi ad illustrare le caratteristiche delle città romane costruite anche nell'attuale Romania, attraverso la descrizione di un sito archeologico supportata da immagini fotografiche. È l'occasione per anticipare / richiamare contenuti, legati alla storia dell'Impero Romano, relativamente ai quali i bambini possono così gustare connessioni concrete fra il mondo antico e la contemporaneità.

### 5.5. *Gli strumenti adottati per l'analisi e la manipolazione linguistica*

Illustrato l'impianto complessivo del percorso laboratoriale e le caratteristiche comuni ai diversi incontri, in questo paragrafo descriveremo più in dettaglio alcuni strumenti utilizzati per il lavoro più precisamente linguistico, in particolare relativamente all'osservazione e all'ascolto globale e analitico dei testi (par. 5.5.2), in vista della loro comprensione e decodifica (parr. 5.5.3-5.5.4), e all'analisi e alla manipolazione di singole strutture (morfemi, parole, frasi), in vista della riflessione metalinguistica (parr. 5.5.5-5.5.6). Nel par. 5.5.1 illustriamo una delle attività che avviano il percorso laboratoriale, innescando il tema della varietà linguistica a partire dall'auto-osservazione dei repertori individuali.

#### 5.5.1. *Descrivere i repertori linguistici individuali: il "fiore delle lingue"*

Lo stimolo alla sensibilità sociolinguistica, che affiora soprattutto nei momenti del percorso laboratoriale in cui si illustrano i rapporti fra le lingue (l'italiano e i suoi dialetti; l'arabo e le sue varietà, abbondantemente rappresentate nelle classi; i prestiti dell'arabo al farsi; le diverse lingue parlate dalle comunità sinofone) connota il progetto già a partire dall'incontro iniziale. In questa occasione, per incoraggiare la riflessione sul plurilinguismo a partire da sé e dalla propria esperienza, e introdurre altresì la modalità laboratoriale propria di tutti gli incontri, dopo una presentazione in cui ogni testimone di lingua descrive alla classe il proprio repertorio linguistico attraverso la propria storia e le proprie abitudini quotidiane, ciascun bambino è invitato a riflettere sulla propria esperienza di parlante plurilingue realizzando il proprio personale "fiore delle lingue", sul modello di quello che contestualmente viene offerto dai testimoni e dal conduttore. Si tratta di un'attività didattica ispirata ad una delle proposte di *éveil aux langues* del

progetto ELODI<sup>12</sup>, sviluppatosi in Canada parallelamente alle analoghe esperienze europee EOLE e EVLANG (cfr. par. 2.4). L'attività consiste nel comporre un fiore assemblando varie forme di cartoncino, circolari e ovali; nel cerchio che rappresenta la parte centrale del fiore, il bambino rappresenta se stesso e, sull'estremità di ogni petalo, gli interlocutori abituali della propria vita sociale quotidiana; in corrispondenza delle frecce bidirezionali che collegano il centro con i vari petali, il bambino scrive le lingue con cui, ad esempio, parla con la mamma e con cui la mamma gli risponde.

Nel realizzare il proprio fiore, i bambini sono naturalmente stimolati a pensare analiticamente alle proprie esperienze di comunicazione quotidiana, facendo emergere differenze anche sottili di comportamento che normalmente passano inavvertite, come la possibile asimmetria dell'uso delle lingue negli scambi comunicativi con i singoli interlocutori; i bambini, anche quelli prevalentemente monolingui, d'altronde, vengono incoraggiati a rintracciare quelle istanze, anche occasionali, di comunicazione plurilingue che possono essere altrettanto sottovalutate e trascurate: il parlare in dialetto dei nonni o di qualche parente che vive in altre regioni; le lingue straniere occasionalmente ascoltate o usate, anche solo in modo formulaico, durante una vacanza o sentite in un video. Accanto alla funzione di "risveglio" e valorizzazione del repertorio di competenze individuali (tutti i bambini vengono elevati al rango di parlanti plurilingui) e collettive (la classe plurilingue ne emerge come una classe ricca di saperi, anziché come una classe problematica, quale spesso è vissuta), funzionale al prosieguo del laboratorio, l'attività funge da innesco motivazionale nell'apertura alla scoperta e anche allo studio delle lingue curriculari, mostrando la vitalità dell'uso plurilingue e delle occasioni di comunicazione che una competenza plurilingue consente.

Figura 7. Esempi di "fiore delle lingue"



Per quanto riguarda gli aspetti di ricerca, la situazione osservata nelle varie classi rispecchia quella fotografata dall'indagine sociolinguistica recentemente svolta nella stessa area (Chini e Andorno, a cura di, in stampa). Sul piano della didattica, questa attività permette di stimolare dei momenti di conversazione tra gli alunni e gli animatori

<sup>12</sup> [http://www.elodil.com/files/modules\\_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf](http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf).

del progetto in cui anche gli alunni di famiglia italiana scoprono di non essere completamente monolingui, ma riconoscono nella propria competenza, attiva o passiva, aspetti di variazione linguistica. Sul piano delle varietà diatopiche, infatti, possono essere chiamati in causa i dialetti italiani o le parlate regionali, ma la riflessione guidata può allargarsi anche all'asse diafasico, recuperando dalla propria esperienza degli esempi di variazione di registro, oppure all'asse diamesico con il riferimento, ad esempio, ad alcune espressioni utilizzate "dai grandi" negli *sms* o sui *social network*.

La dimensione sociolinguistica della didattica della lingua italiana si innesta in quella tradizione pedagogica italiana che ha costruito nel tempo l'idea e la pratica dell'inclusività delle differenze in cui «l'idea della pluridimensionalità (o variabilità interna) viene considerata l'elemento intrinseco del linguaggio e si irradia su tutte le lingue che entrano nella scuola» (Ferreri, 2017: 24). Si tratta, in fondo, di recuperare l'idea saussureana di lingua come architettura logico-funzionale e, al tempo stesso, come realtà viva, mutevole e multiforme e, in questo senso, l'attenzione per la dimensione sociolinguistica rispecchia la convinzione che «l'educazione linguistica non può che essere intrinsecamente basata, al tempo stesso, sulla *langue* e sulla *parole* e che l'avvicinamento al sistema di regole convenzionali che caratterizza la *langue* deve continuamente interloquire con la riflessione sulla varietà delle realizzazioni linguistiche riscontrabili nella quotidianità» (Sordella, 2016).

### 5.5.2. *La materialità della lingua: suoni e alfabeti*

In tutti i laboratori, il primo momento di incontro con il testo della lingua oggetto di esplorazione – non necessariamente il primo momento dell'incontro – avviene, come detto, senza filtri: ai bambini viene presentato il testo scritto, o viene fatto ascoltare il testo orale, registrato o interpretato dal testimone di lingua, senza alcun supporto di contestualizzazione.

Questo primo tuffo "senza rete" può suscitare emozioni contrastanti: ilarità, curiosità, anche ansia o rabbia per il fatto di "non capire niente". Si tratta di una esperienza salutare, che mette tutti i bambini, e gli insegnanti, nella condizione di chi non conosce la lingua che si sta usando e con cui si lavorerà: un esercizio di consapevolezza che da un lato mostra, a chi non ne ha mai fatto l'esperienza, quanto smarrimento possa produrre il dover decodificare un messaggio in un codice non posseduto; d'altro lato sollecita l'attenzione ai minimi indizi contestuali che possono aiutare la decodifica, una volta che questi vengono introdotti, aiutando la presa di coscienza della loro rilevanza: su questo punto torneremo nel par. 5.5.3.

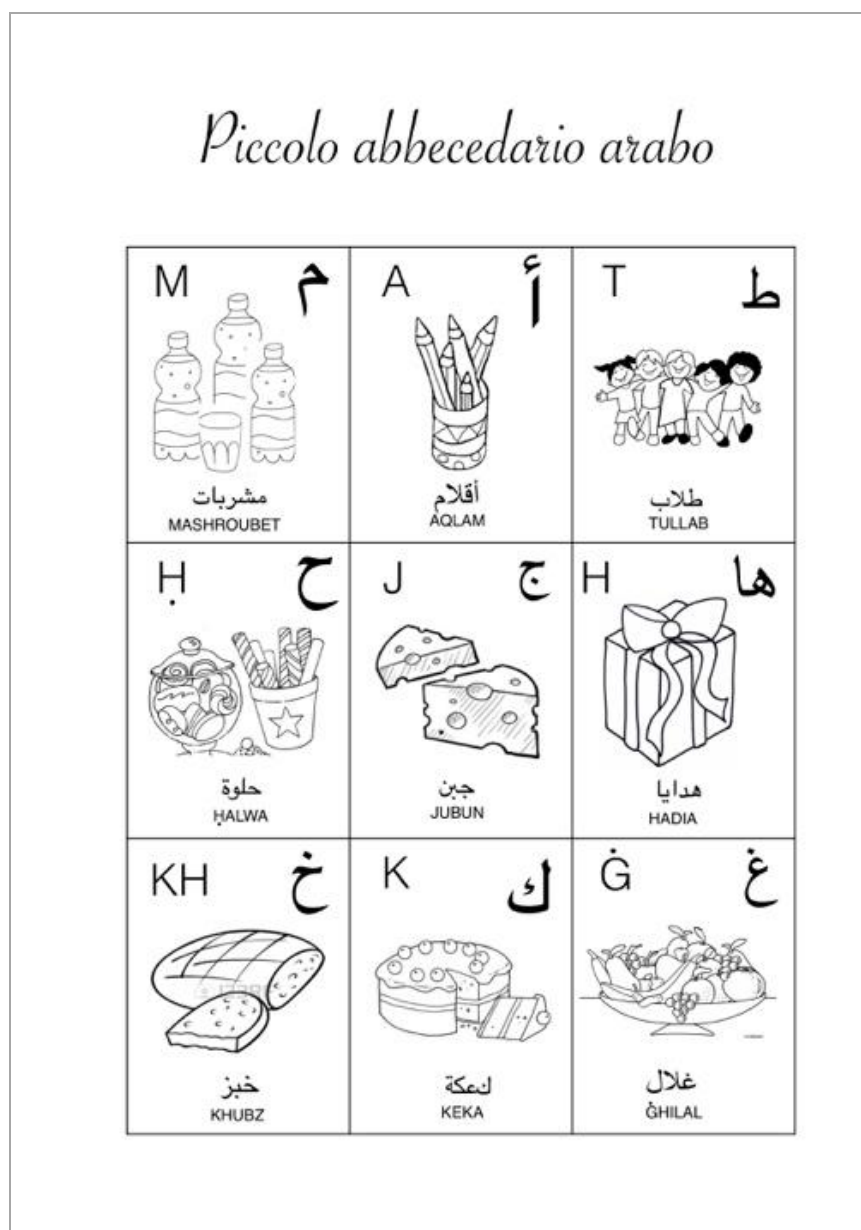
Questo primo momento non si protrae a lungo, e può consistere in sole brevi frasi o anche singole parole. Può però essere maggiormente dilatato quando la mera materialità dei suoni si fa essa stessa oggetto di osservazione. È stato il caso dell'incontro *Alzatevi bambini*, in cui il testo proposto viene messo in musica e cantato prima dal testimone di lingua e poi, con l'incoraggiamento del conduttore, dall'intera classe. Il canto nella lingua straniera, quando ancora non si conosce il significato delle parole, accentua l'attenzione alla materialità dei suoni e l'esercizio della loro memorizzazione. Successivamente, la danza mimica appresa ed eseguita contemporaneamente alle parole aiuta l'associazione della sequenza fonica oramai familiare ad un significato (Macedonia, 2014).

Attenzione alla materialità dei suoni può essere data anche grazie all'invito esplicito alla riproduzione di parole, sperimentando anche suoni esotici e difficili, diversi da quelli tipici della lingua italiana, ed eventualmente simili a quelli di alcune lingue di origine degli alunni. I bambini fanno così l'esperienza della produzione di suoni "strani", focalizzando fisicamente (attraverso il canale visivo, tattile, propriocettivo) l'attenzione sull'apparato fonatorio e, in particolare, sui luoghi e i modi di articolazione dei foni, osservando il testimone di lingua, i compagni e se stessi: un tipo di attività proposto fin dal primo incontro sul racconto della *Regina dei Fiori*, in farsi, e poi ripetuto per ogni altra lingua.

Una simile esperienza di esposizione alla materialità della lingua si può realizzare anche nei casi in cui è usato un testo scritto, come nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, scritta in (alfabeto) arabo. Leggere in una lingua non conosciuta può essere motivante e diventa un'impresa affrontabile se si riduce la complessità di questo processo cognitivo ad alcune sue componenti, come il seguire le parole tra le righe pronunciate da un lettore esperto, che permette di circoscriverle e segmentarle nella sequenza fonica continua e guida nel "leggerle" insieme. La decodifica dei segni, attraverso l'osservazione del dito della testimone di lingua, che scorre il testo mentre lo legge scandendo le parole ad una ad una, in questo caso porta alla scoperta della direzione della scrittura araba da destra a sinistra. L'osservazione si fa poi "lettura" imitativa ad alta voce, mentre il successivo uso di un abbecedario (cfr. Figura 8 alla pagina che segue) che riproduce la forma grafica corrispondente ad alcuni suoni, di cui è riportata anche la grafia in ortografia italiana, consente di arrivare al riconoscimento di alcune corrispondenze tra grafemi di alfabeti diversi e lo stesso suono linguistico. L'osservazione che, per alcuni segni dell'alfabeto arabo, viene usata nella traslitterazione proposta dall'abbecedario una sequenza di due lettere, può portare a richiamare ulteriormente l'attenzione sulla specificità dei suoni corrispondenti, che non hanno un corrispettivo nelle lingue scritte in alfabeto latino, e costituisce altresì un utile richiamo all'esistenza di digrammi e trigrammi anche per la scrittura di suoni in italiano: in questo gioco di specchi, dalla prospettiva di una lingua altra si vedono in nuova luce tratti di "esoticità" nascosti nell'italiano, e meccanismi apparentemente astrusi degli alfabeti altrui acquistano normalità.

L'attività di riconoscimento di segni grafici e sonori non si esaurisce nella fase iniziale degli incontri, ma può essere ripetuta in fasi successive, e risulta facilitata quando poggia sulla memoria di sequenze di suoni più volte ascoltati. Così, nel caso della canzone in medumba *Alzatevi bambini*, cantando insieme il testo, pur non conoscendo il significato di tutte le parole lo si può seguire nella sua forma scritta – in questo caso in alfabeto latino – sul foglio o alla LIM. Nel caso dell'incontro sulla lingua araba costruito intorno all'evento della raccolta delle olive in Tunisia, le parole chiave su cui si è lavorato precedentemente si ritrovano nel testo di una canzone tipica delle festicciole che si svolgono nelle scuole in occasione di questo momento dell'anno. Imparato il ritornello, di fronte al testo – scritto in alfabeto arabo – si toccano via via con il dito le parole scritte mentre si canta insieme. Anche questo, in fondo, fa parte dell'esperienza di lettura, e aiuta a familiarizzare con altri suoni e altre pratiche scrittorie.

Figura 8. *Supporto per la decodifica della scrittura in arabo*



Nell'approccio al testo scritto, la scrittura e la lettura sono due abilità e due esperienze intimamente connesse e la curiosità suscitata verso un modo diverso di concretizzare il rapporto tra segno grafico e suono investe entrambi i processi. Il gusto di “leggere” la *Lettera dalla Tunisia* in arabo si fa desiderio di rispondere alla lettera stessa, cimentandosi con la scrittura di alcune frasi nel nuovo codice con cui si sta familiarizzando. In questa fase ulteriore, il conduttore e il testimone danno la dovuta importanza al gesto con il quale viene realizzato il segno grafico e a cui si accompagna un determinato suono; i segni si susseguono alla lavagna, scritti dal testimone, e si rispecchiano su ciascun quaderno, scritti dai bambini, andando a comporre le parole

della lettera di risposta. L'esperienza della direzione di scrittura da destra a sinistra produce un interessante confronto tra il senso di naturalezza proprio degli alunni arabofoni e la sensazione di estraniamento vissuta dagli altri. Al termine del laboratorio, i bambini hanno la possibilità di ricopiare la grafia del proprio nome in arabo, come firma e come suggello delle proprie competenze scritte, al fondo della propria lettera: in questo modo, la pratica di scrittura trova un coronamento in una competenza acquisita ("ho imparato a scrivere il mio nome in arabo").

Un ulteriore dispositivo didattico risultato utile per fornire occasioni di pensare al peculiare rapporto fra oralità e scrittura delle grafie ideografiche è rappresentato da un filmato di animazione<sup>13</sup>, selezionato dalla testimone di lingua cinese e proiettato in occasione dell'incontro *Dalle idee agli ideogrammi*: in questo suggestivo filmato, in cinese, i personaggi e gli oggetti di un racconto (alberi, animali, manufatti, persone) prendono la forma di immagini via via più stilizzate, fino a cristallizzarsi negli ideogrammi cinesi moderni che ne rappresentano il significato. Il peculiare rapporto tra significato, rappresentazione iconica del referente e segno grafico della parola in una scrittura ideografica assume qui una rappresentazione concreta, metaforicamente illustrata dalla narrazione, fungendo anche da supporto di contestualizzazione per la comprensione della vicenda narrata (cfr. par. 5.5.3). Come nel caso dell'arabo, anche l'esplorazione della grafia cinese è approfondita, dopo una fase di attività di comprensione e memorizzazione del significato di alcuni segni, dalla gratificante esperienza della prova di scrittura: è nuovamente il testimone di lingua che, dotato di apposito pennello, compone con gesto lento e accurato su una lavagna a fogli di carta i tratti di cui il singolo carattere è composto, invitando i bambini a imitare sul proprio quaderno lo stesso gesto. Anche in questo caso, il prodotto finale del laboratorio può consistere nell'apprendere la scrittura del proprio nome o di parole o una frase significativa.

### 5.5.3. *Alla ricerca del significato: la comunicazione multimodale*

Alla più o meno lunga fase di esposizione al "nudo" testo – più spesso a porzioni di testo – decontestualizzato, segue una consistente fase di esplorazione volta alla ricostruzione del suo significato, per approfondimenti progressivi.

La prima attività di contestualizzazione può consistere nella richiesta, esplicita o implicita, di individuare il genere testuale con cui ci si sta confrontando. Nel primo incontro, in occasione di quello che si rivelerà essere un test di ascolto e comprensione, ad una prima esposizione di qualche secondo del solo testo audio in polacco, che si rivela per tutti assolutamente indecifrabile, viene fatta seguire la visione di uno spezzone di video in cui lo stesso frammento sonoro è abbinato alle immagini di un uomo in giacca e cravatta che, di fronte a una cartina geografica, indica delle icone raffiguranti sole, nuvole, pioggia, neve, temporali... la constatazione che si tratta di "previsioni del tempo" produce immediatamente un inaspettato senso di ritrovata familiarità, se comparato all'oscurità del puro frammento sonoro, e orienta naturalmente le attese e l'attenzione di tutto l'ascolto analitico successivo.

Nel caso della *Lettera dalla Tunisia* è la finzione scenica che ha introdotto il testo (cfr. par. 5.5.3) a rivelare che si tratta, appunto, di una "lettera" che qualcuno ha fatto

<sup>13</sup> Reperibile su <http://www.youtube.com/watch?v=RxWCAnaKjds#action=share>.



recapitare a scuola, e la familiarità con questo genere testuale funge da prima guida per gli alunni nel riconoscere, pur di fronte a un alfabeto indecifrabile per la maggior parte di loro, i vari elementi costitutivi caratteristici di questo tipo testuale (l'intestazione, i saluti, la firma) a partire dalla loro disposizione grafica (cfr. Figura 8).

Per una comprensione analitica dei contenuti del testo, l'enfaticizzazione della multimodalità della comunicazione rappresenta la strategia principale per facilitare la creazione di connessioni tra lo stimolo linguistico e i suoi significati, passando attraverso elementi extralinguistici (le immagini) e paralinguistici (la gestualità e la mimica). Le tecniche di comunicazione multimodali, naturalmente presenti nella comunicazione di ogni giorno, sono state oggetto di particolare attenzione in tutti i materiali prodotti e di addestramento specifico dei testimoni e dei conduttori.

Il video del test di ascolto in polacco, prodotto per l'occasione dei laboratori, si è avvalso dei suggerimenti di ricerche condotte sulla comprensione di lingue nelle prime fasi di esposizione (Gullberg *et al.*, 2012) e dell'esperienza in ambito teatrale dei realizzatori: in questo caso, è il gesto deittico verso il referente nominato nel testo, eseguito in modo pulito e con precisa sincronizzazione con il frammento sonoro corrispondente, a portare l'attenzione degli alunni sulla rilevanza della gestualità nella decodifica dei messaggi; la ripetizione dello stimolo nel corso del video ne aiuta la memorizzazione.

Anche *La regina dei fiori*, il testo proposto nell'incontro successivo, è un racconto costruito ad hoc dalla testimone di lingua farsi, successivamente finalizzato alla scoperta dei meccanismi di formazione del plurale e dell'alterazione del nome, a partire da alcune parole che sono anche parole chiave del racconto. Nella tabella sotto riportata si possono individuare le strategie comunicative adottate dalla testimone di lingua nella narrazione della storia, per facilitare la creazione di connessioni semantiche tra la parola in farsi e il suo significato. In particolare, si può notare che le espressioni referenziali vengono collegate al loro significato attraverso un gesto deittico, realizzato contemporaneamente alla parola fonica e indirizzato verso la corrispondente immagine affissa alla lavagna; le espressioni chiave riferite ad azioni vengono esplicitate attraverso un gesto iconico; emozioni e sentimenti si accompagnano alla loro rappresentazione mimico-iconica. Si tratta di modalità naturalmente proprie della narrazione orale tradizionale, che qui vengono adottate in modo sistematico e in misura enfaticizzata.

Figura 9. La regina dei fiori: sequenze narrative, parole chiave e loro rappresentazione deittico-iconica\*

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSÌ	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
C'ERA UNA VOLTA una <b>RAGAZZA</b> molto bella e gentile che <b>abitava</b> accanto a un grande <b>giardino pieno di bellissimi fiori</b> colorati.	RUSI RUSEGARI <b>DOKHTARI</b> ziba va mehraban dar yek <b>baghe bozorg zendeghi mikard</b> .	ragazza (gesto deittico) abitare (gesto iconico) giardino pieno di fiori (gesto deittico)
OGNI GIORNO, ( <b>lei</b> ) andava in giardino e iniziava a <b>accarezzare i fiori</b> e a parlare con loro.	U har <b>RUS</b> sobh che as khab bidar mishod be bagh miraft va sciuru be sohbat va <b>navasescegolha mikard</b> .	ragazza (gesto deittico) accarezzare (gesto iconico) fiori (gesto deittico)

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSI	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
La RAGAZZINA era così gentile che i <b>fiori</b> , per ringraziarla, decisero di nominarla loro <b>regina</b> .	DOKHTARAK be ghadri mehraban bud ba <b>golha</b> ke golhaye bagh be u laghabe <b>malake</b> dade budand.	fiori (gesto deittico) nominare regina (gesto iconico/deittico: attacca la corona al disegno della ragazza)
UN GIORNO la RAGAZZINA si ammalò e non poté più andare a trovare i suoi <b>fiori</b> , ed era molto triste.	RUSI DOKHTARAK sakht <b>marissciod</b> va digar <b>nemitavanest</b> be <b>golha</b> sar bezanad va besiar deltang bud va ghosse mikhord.	ragazza (gesto deittico) ammalata, a letto (gesto iconico) non poteva vedere (mimica) fiori (gesto deittico)
Durante uno di quei GIORNI in cui era a letto, un <b>piccione</b> volò alla finestra della sua camera.	Yeki az haman RUSHA ke dar takhtekhab bastari bud, <b>kabutarigioloye panjereye otaghash nesciast</b> .	piccione (gesto deittico) volare alla finestra (gesto iconico)
Osservandola il <b>piccione</b> capì che la RAGAZZA era la <b>regina dei fiori</b> , di cui parlavano tutti i fiori del giardino, i quali, non vedendola da diversi giorni, erano molto preoccupati.	<b>Kabutar</b> ba didan DOKHTAR motevajeh sciud ke u haman <b>malakeye golhast</b> ke moddati golha as u bikhbarand.	piccione (gesto deittico) regina dei fiori (gesto deittico)
Il <b>piccione</b> , quindi, andò dai <b>fiori</b> e raccontò loro che la RAGAZZA era <b>ammalata</b> e, per questa ragione, non andava più nel giardino a far loro visita.	Pas <b>kabutar</b> ba sorat be samte <b>golharaft</b> va be anha <b>khabar</b> as <b>marisie</b> DOKHTAR dad.	piccione (gesto deittico) volare (gesto iconico) dai fiori (gesto deittico) raccontare (mimica) ragazza (gesto deittico) malata (gesto iconico)
I <b>fiori</b> si <b>rattristarono</b> e cominciarono a chiedersi <b>cosa potevano fare per lei</b> , non potendosi muovere dal loro posto.	<b>Golha</b> as in khabar kheili <b>narahat sciodand</b> va ba ham shoru be goftegu kardan; <b>hala ce konim?</b> ma ke nemitavanim as giaye khod harkat konim.	fiori (gesto deittico) essere tristi (mimica) cosa fare? (gesto iconico)
Allora il <b>piccione</b> , che aveva sentito tutto, propose ai <b>fiori</b> di farsi <b>staccare</b> a due a due ogni giorno e si offrì di <b>portarli</b> alla RAGAZZA.	<b>Kabutar</b> ke hale <b>golha</b> ra did be anha pishnahad dad ke har rus ciand tay as <b>anha</b> ra <b>becinad</b> va baraye DOKHTAR <b>bebarad</b> .	piccione (gesto deittico) staccare (gesto iconico) fiori (gesto deittico) portare (gesto iconico) ragazzina (gesto deittico)
I <b>fiori</b> <b>accettarono</b> volentieri la proposta.	<b>Golha</b> ba kamal meil <b>ghabul kardand</b> .	fiori (gesto deittico) accettare (mimica)

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSI	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
La ragazzina ora aveva la stanza piena dei colori e dei profumi dei suoi fiori portati dal piccione. Dopo qualche tempo la ragazzina iniziò a sentirsi meglio, guarì e poté tornare in giardino.	<b>Dokhtarak ba didan golhaii ke kabutar har rus barayash miavard halash ru be behbud miraft, ta inke dokhtarak khub sciòd va tavanest be bagh bargardad.</b>	ragazza (gesto deittico) casa (gesto iconico) fiori (gesto deittico) ragazza (gesto deittico) guarire (gesto iconico)
(La ragazza,) uscendo in giardino si stupì di vedere i fiori senza petali	<b>Vaghti bād as moddatha be baghbargasct, bagh ra khali as goldid</b>	ragazza (gesto deittico) uscire (gesto iconico) in giardino (gesto deittico) vedere (mimica) fiori senza petali (gesto deittico / iconico: indica che i fiori del disegno non hanno più i petali)
e capì che i suoi fiori si erano sacrificati per andare a farle visita ogni giorno.	<b>va fahmid golha khòd ra fada kardand ta u salamatie khòd ra be dast biavarad.</b>	capire (mimica)
Il suo cuore si riempì di gioia e di tristezza nello stesso momento e iniziò a piangere accarezzando gli steli vuoti dei fiori.	<b>Ghalbash sarsciar as eshgh va gham sciòd va scioru be gerye kard.</b>	cuore (gesto deittico: mano aperta appoggiata al petto) gioia e tristezza (mimica) piangere (mimica)
Dopo poco minuti tutte le piante iniziarono a fiorire di nuovo annaffiate dall'amore delle sue lacrime.	<b>Nagahan did as foru oftadane ashkhayash bar zamin hezaran ghonce shoru be ruidan kard.</b>	fiori (gesto deittico) fiorire (gesto iconico)
* Sono evidenziate in maiuscoletto le parole successivamente usate per la riflessione metalinguistica; in neretto le parole chiave dotate di contestualizzazione deittico/iconico/mimica dalla testimone-narratrice. La traslitterazione in farsi e la traduzione in italiano sono a cura della dott.ssa Ladan Kianikhansary, che ha condotto l'incontro e ideato il racconto e la sua rappresentazione iconico-mimica.		

Altri testi narrativi, come la *Leggenda di Dochia*, in romeno, e *Arash l'arciere*, ancora in farsi, sfruttano gli stessi meccanismi, che vengono esplicitamente richiamati dal conduttore di classe come strategie da utilizzare per individuare le parole chiave e formulare delle ipotesi per la comprensione del significato del testo ascoltato.

Ulteriori e differenti modalità di contestualizzazione sono offerte in occasione di altri tipi testuali. Il testo espositivo *La raccolta delle olive* illustra un'attività agricola stagionale tipica della Tunisia; nell'esperto alla classe, accanto alle stesse modalità comunicative già

descritte, il supporto iconico si arricchisce di una presentazione alla LIM di fotografie rappresentanti gli aspetti tipici della raccolta delle olive, i paesaggi della Tunisia e le persone nominate nella descrizione e nel racconto autobiografico. La stessa funzione di supporto alla contestualizzazione complessiva svolgono le immagini della pianta di una città e di un accampamento romano nell'incontro relativo, dedicato alla lingua romena.

La gestualità assume un ruolo di primo piano nel laboratorio sul dialetto calitano. Qui, la comprensione dei significati della filastrocca passa attraverso l'interpretazione dei gesti codificati compiuti dalla testimone di lingua, che illustrano di volta in volta un referente o un'azione e sono parte del testo stesso. Nelle istruzioni per costruire un libricino di carta, il testo orale, scandito lentamente, si accompagna alla materiale realizzazione dell'oggetto, di fronte alla classe. Il testo in questo caso passa in secondo piano di fronte alle azioni eseguite dalla testimone, che sono di per sé autoesplicative; può essere però recuperato in seguito, per l'osservazione analitica di alcune espressioni, in vista di una riflessione sull'intercomprensione fra lingue affini (cfr. par. 5.5.4)

Una modalità diversa è stata sfruttata per l'incontro dedicato alla lingua romena che presenta la conquista romana della Dacia: in questo caso, il contenuto della narrazione storica non viene veicolato subito in forma testuale ma direttamente in forma iconica, attraverso l'osservazione dei bassorilievi della Colonna Traiana. La conversazione guidata avviene in lingua italiana, con parole chiave offerte anche in lingua romena, e permette, di costruire la *expectancy grammar* (Oller, 1983), ossia quel meccanismo di anticipazione che facilita e sorregge il processo di comprensione; vengono inoltre focalizzate alcune parole chiave con la loro traduzione, grazie alle quali la comprensione stessa potrà trovare degli appigli a cui fare riferimento.

In un secondo momento, i bambini si confrontano con una serie di frasi in romeno che esprimono in forma sintetica gli argomenti presentati mediante le sequenze iconiche della Colonna Traiana e sviluppati attraverso la conversazione guidata in italiano. In questi brevi testi si ritrovano, inoltre, le parole chiave che erano state precedentemente evidenziate e tradotte in lingua romena e che ora si presentano in varie forme caratterizzate dall'aggiunta di suffissi di cui, insieme, si cercherà di comprendere la funzione.

L'approccio al testo scritto si avvale di supporti di contestualizzazione e comprensione affini. Nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, la curiosità rispetto al contenuto della lettera misteriosa si arena dapprima di fronte al susseguirsi di segni indecifrabili, ma si rianima dopo la prima constatazione che deve trattarsi, appunto, di una lettera, di cui è possibile almeno indovinare l'articolazione testuale; a questo punto l'abecedario, che fornisce agli alunni il codice attraverso cui individuare alcune lettere (cfr. Figura 8), funge anche da glossario, grazie all'abbinamento proposto fra alcune parole e un'immagine rappresentativa del loro significato. La decodifica del testo, fornito in versione pronta per la traduzione interlineare (cfr. par. 5.5.5 e Figura 10), avviene anche in questo caso a partire da nomi il cui rimando referenziale è rappresentato iconicamente: mediante le immagini abbinate alle parole chiave presenti sull'abecedario in lingua araba, i bambini esplorano il testo scritto in arabo alla ricerca delle stesse configurazioni grafiche e scrivono nelle caselle corrispondenti la parola italiana che esprime lo stesso significato. A partire da questi primi "tasselli", gli alunni vengono guidati nella formulazione di ipotesi rispetto al significato delle altre parole delle frasi che compongono il testo della lettera, in primo luogo i verbi. La loro traduzione viene

scritta nelle caselle corrispondenti e, grazie a tutti questi indizi, insieme si ricostruisce il senso del messaggio.

Accanto all'esperienza della decodifica dei significati attraverso l'osservazione degli abbinamenti fra suoni/segni grafici e indizi extralinguistici, nel corso degli incontri si è lavorato sul fronte degli ausili alla memorizzazione. Un primo strumento che ricorre frequentemente e per così dire in sottofondo è la ripetizione: il video delle *Previsioni del tempo* in polacco prevede che ogni parola chiave sia ripetuta un numero minimo di volte, e così accade in altri casi per le parole su cui si intende poi lavorare analiticamente sul piano morfologico, come le parole per 'ragazza'-'ragazzina' (*dokhtar-dokhtarak*) ne *La Regina dei fiori* (cfr. Figura 16).

Alle pratiche di memorizzazione, in questo caso visiva, è stata data centralità attraverso una modalità ludica nel caso degli ideogrammi cinesi, per i quali è stato previsto un gioco di *memory*, in cui tessere con rappresentati i caratteri cinesi visti nel corso del filmato devono essere rintracciate ed abbinare in coppie uguali dopo essere state pescate dal tavolo su cui sono appoggiate a faccia coperta.

Nonostante la rilevanza della ripetizione per il consolidamento e la memorizzazione degli abbinamenti significante-significato non sia mai stata, all'infuori dell'ultimo caso appena descritto, tematizzata esplicitamente, nelle interviste finali i bambini mostrano chiaramente di aver notato l'importanza di questo meccanismo e lo menzionano come strategia di comprensione e memorizzazione (cfr. Andorno, Sordella, 2018).

Uno strumento cui è stato dato maggior spazio scenico è l'associazione fra parole e gesti iconici, attraverso l'esecuzione imitativa: si tratta di uno strumento che assume facilmente forma ludica, nelle canzoni (*Alzatevi bambini* per il medumba; il ritornello della canzone *La raccolta delle olive* per l'arabo) e nella filastrocca in dialetto calitano: in tutti questi casi, ripetizione del testo ad alta voce ed esecuzione gestuale si sommano in una coreografia di gruppo. Si tratta soprattutto di acquisire familiarità con i suoni delle altre lingue – e cantare insieme facilita la pronuncia dei suoni "strani" – oltre che di individuare, nel continuum sonoro della canzone, le parole chiave precedentemente focalizzate e associate, anche grazie all'azione collettiva, al loro significato.

#### 5.5.4. *Alla ricerca del significato: l'intercomprensione fra lingue affini*

Come si è visto nei paragrafi introduttivi, gli Approcci plurali del CARAP prevedono fra le azioni di sensibilizzazione alla varietà linguistica un'esplorazione delle possibilità dell'intercomprensione. La sperimentazione che proponiamo si è focalizzata principalmente sul tema dell'*éveil aux langues* e ha privilegiato l'esposizione a lingue distanti dall'italiano, per aumentare per gli alunni il senso di sfida e di gioco e, nell'interesse della ricerca stessa, per sondare in via esplorativa i confini cui le capacità di analisi dei bambini possono spingersi.

Come conseguenza, il tema dell'intercomprensione ha trovato meno spazio nel corso degli incontri; ad essa è stato dato un ruolo centrale soprattutto in occasione dell'incontro sul dialetto calitano. In questo caso, nell'ascoltare la filastrocca messa in scena con i relativi gesti codificati, mettendo in gioco strategie di intercomprensione (De Carlo, 2011) i bambini fanno ipotesi su somiglianze e differenze fonologiche e lessicali rispetto alla lingua italiana e ad altri dialetti italiani di cui hanno esperienza in famiglia o nella propria rete sociale.

Alle osservazioni dei bambini di origine italiana sulla vicinanza e possibilità di intercomprensione dei dialetti si possono aggiungere facilmente le voci dei bambini che hanno lingue romanze nel proprio repertorio – spagnolo, romeno –, con osservazioni sulle somiglianze e differenze fra le proprie lingue e piccole sperimentazioni sulle possibilità di intercomprensione.

Il tema è emerso anche in occasione degli incontri dedicati all'arabo, nei quali il partire da testi propri di una varietà regionale – la testimone di lingua è parlante della varietà tunisina – stimola naturalmente nel gruppo dei bambini arabofoni osservazioni sull'intercomprensibilità con la propria varietà. In tutti questi casi, i bambini divengono in prima persona testimoni di lingua e produttori di esempi utili ad approfondire l'osservazione.

Osservazioni spontanee sull'intercomprensione emergono poi in varie altre circostanze, spesso per iniziativa dei bambini: alcuni alunni arabofoni hanno ad esempio segnalato la loro comprensione nei racconti in farsi di alcune parole, in realtà prestite dall'arabo; nelle riflessioni metalinguistiche sul tedesco, nell'incontro finale, la comprensione di parole composte contenenti la radice *hand*, 'mano', è stata agevolata, come si sperava, dalla conoscenza dell'omografa parola inglese.

Non sempre le osservazioni rimandano, come nei casi appena menzionati, a corrette letture dei motivi delle affinità riscontrate: è piuttosto improbabile, ad esempio, che la parola *men* – per 'bambino' – del medumba abbia a che fare con l'inglese *man*, 'uomo'; tuttavia, il fatto che un alunno abbia intravisto questa somiglianza, e se ne serva per fare ipotesi e come appiglio e supporto per la memorizzazione, rivela che i meccanismi euristici valorizzati e messi in moto dal laboratorio sono presenti nei bambini e possono salire alla soglia della consapevolezza se opportunamente sollecitati. Del resto, anche le affinità non pienamente motivate sul piano storico-etimologico sono efficaci ai fini della memorizzazione: molti bambini hanno individuato nella parola polacca *stońce*, 'sole', la parola più facile da ricordare perché "assomiglia all'italiano", e questa è stata effettivamente la parola con la più alta percentuale di comprensione nel test sulle *Previsioni del tempo* in polacco (cfr. Andorno, Sordella, in stampa).

Le possibilità di intercomprensione sono state poi molto sfruttate, per lo più in modo implicito, anche in occasione degli incontri sul rumeno, come si vedrà ad esempio parlando delle diverse modalità d'uso della traduzione/glossatura interlineare (par. 5.5.5). La trasparenza lessicale tra italiano e romeno permette di individuare facilmente il significato degli elementi lessicali e quindi anche di forme diverse della stessa parola; ciò consente di liberare risorse cognitive per concentrarsi su ragionamenti più fini, interrogandosi ad esempio sul ruolo che le varie forme della stessa parola giocano nella frase: perché, ad esempio, in una frase l'"anfiteatro" compare come *anfiteatrul* e in un'altra come *anfiteatrulu*? Queste riflessioni ci spostano verso le attività proposte per le successive fasi di riflessione metalinguistica, cui sono dedicati i paragrafi successivi.

#### 5.5.5. Per la riflessione linguistica: la traduzione/glossatura interlineare

Nel procedere alle fasi dei laboratori dedicate alla riflessione linguistica, un dispositivo grafico impiegato in modo ricorrente per l'analisi di singole frasi e forme del testo considerato è stato quello della traduzione o glossatura interlineare. Si tratta di uno strumento semplice ma di grande potenzialità per la riflessione linguistica, come già

sperimentato dal gruppo di lavoro coordinato da Carla Marelo nell'ambito di laboratori di italiano L2 per lo studio nella scuola secondaria di secondo grado (Marelo, 2009). La traduzione/glossatura interlineare può avere più varianti, a seconda delle finalità di analisi e delle caratteristiche del testo di partenza, ma presenta alcune caratteristiche di base comuni: in particolare, il fatto che ad ogni forma del testo di partenza viene fatta corrispondere, attraverso un allineamento grafico verticale su una riga adiacente, una forma in un'altra lingua o una glossa in un metalinguaggio grammaticale contenente l'informazione linguistica che interessa mettere in evidenza.

Non si tratta dunque in effetti di una vera e propria operazione di traduzione, nel senso di una trasposizione di un testo di una lingua in un testo in un'altra lingua; l'operazione è invece funzionale a dare una forma visiva al confronto interlinguistico, sfruttando l'intuitiva, ancorché semplicistica, intuizione per cui le lingue sono fatte di parole, e per passare da una lingua ad un'altra occorre cambiare le forme della prima in forme della seconda, "parola per parola". Questo assunto intuitivo fa sì che lo strumento possa essere usato senza ulteriori chiarimenti espliciti: due caselle allineate verticalmente "corrispondono" l'una all'altra, e su questa semplice base condivisa possono essere svolte molteplici attività.

Una prima funzione della traduzione/glossatura interlineare è la fissazione dei significati e la loro associazione a singoli segmenti grafici del testo proposto. Vediamo svolgere questa funzione nel foglio distribuito agli alunni e contenente la *Lettera dalla Tunisia* in cui, come si vede in Figura 10 (alla pagina che segue), ad ogni parola araba è sottoscritto un riquadro in cui, sulla base dell'abecedario-glossario illustrato (Figura 8), una volta individuata una forma grafica disponibile, viene dagli alunni inserita la parola italiana corrispondente all'immagine; di qui si prosegue per la ricostruzione complessiva del significato delle diverse parole e quindi del testo, secondo la procedura già illustrata al par. 5.5.3.

In un caso come quello appena visto, qualora si desiderasse lavorare più approfonditamente sulle diverse modalità di traduzione grafica della stessa informazione sonora, oppure si desiderasse facilitare il compito appena proposto fissando graficamente l'informazione sonora attraverso un codice accessibile agli alunni, l'espedito dell'allineamento potrebbe essere adottato anche per la traslitterazione del testo dall'alfabeto arabo a quello latino: in tal caso, ad ogni parola grafica scritta in alfabeto arabo potrebbe essere associata la stessa parola araba scritta in alfabeto latino; non avremmo allora una traduzione ma piuttosto una glossatura, o meglio appunto una traslitterazione interlineare. Questa operazione, compiuta su un testo in arabo, consentirebbe di sperimentare una volta di più il senso di straniamento dovuto al fatto che la sequenza dei segni-parola, ma anche dei segni-grafema, segue due diversi ordini lineari nell'alfabeto arabo e nell'alfabeto latino: la lettera corrispondente al primo suono della parola si scrive quindi sulla destra della parola in arabo, ma, in alfabeto latino, andrebbe scritto accanto al margine sinistro della casella corrispondente. I laboratori non hanno sperimentato questa possibilità, ma, a seconda degli scopi, si sono serviti per gli incontri sull'arabo dell'una o dell'altra forma grafica (alfabeto arabo, traslitterazione in alfabeto latino), come si vedrà ulteriormente fra poco.

Figura 10. *Materiali per la traduzione interlineare della Lettera dalla Tunisia.*

ايناس عزيزتي ،  
[ ] [ ]

كيف حالك و حال عائلتك ؟  
[ ] [ ] [ ] [ ]

في يوم الباس التقليدية في تونس  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

المعلمة احضرت الطلاب :  
[ ] [ ] [ ]

مشروبات، كعكة و حلوة ،جبين و خبز و  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

غلال .  
[ ]

وزع المعلمون هدايا على الطلاب ككتب و  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

أقلام  
[ ]

صديقتك مريم  
[ ] [ ]

Un ulteriore caso in cui potrebbe essere usata invece una glossatura interlineare per illustrare i rapporti fra informazione grafica e sonora è per illustrare il fenomeno descritto nel par. 5.4, per cui una scrittura come quella ideografica del cinese serve per la comunicazione fra popoli che non parlano la stessa lingua, ma possono capirsi attraverso la stessa scrittura. In tal caso, grazie al testimone di lingua cinese e con l'ausilio dapprima di alunni cinesi provenienti da aree diverse della Cina, si può mostrare come la stessa sequenza di caratteri (ad esempio quella che significa 'io', in Figura 11) può essere associata a diverse sequenze sonore, ciascuna rappresentata da una sequenza



di segni alfabetici (a titolo di esempio, sono riportate le pronunce della parola in cinese mandarino e cantonese; è omessa la segnatura dei toni, per semplicità); l'elenco può allungarsi con la trascrizione in alfabeto latino di tutte le parole che significano 'io' nelle diverse lingue degli alunni, che anche in questo caso divengono ciascuno testimone di lingua. La praticità dell'unico segno ideografico, a fronte della molteplicità delle scritture semi-fonetiche di tipo alfabetico, farà facilmente emergere i vantaggi di tale sistema di scrittura.

Figura 11.

*Resa in alfabeto latino della traduzione in diverse lingue della parola 'io', rappresentata dall'ideogramma cinese 我*

	我
cinese mandarino	wo
cinese cantonese	ngo
italiano	io
...	

Un uso più spiccatamente ludico del sistema di traduzione interlineare, favorito anche dalle peculiarità della scrittura ideografica e della lingua cinese, isolante, è stato adottato in un'attività seguita all'apprendimento del significato di alcuni caratteri cinesi. Usando come tessere di un domino dei cartoncini con la rappresentazione dei caratteri appresi, i bambini si sono cimentati nella costruzione di frasi in cinese semplicemente disponendo i cartoncini gli uni accanto agli altri e poi "traducendo" oralmente queste frasi seguendo la sequenza creata (cfr. Figura 12).

Figura 12. *Il domino delle frasi in cinese*



Naturalmente, anche la lingua cinese prevede regole per la disposizione delle parole, per cui alcune sequenze proposte risulteranno "errate" dal punto di vista della grammatica cinese: lavorando attentamente sui materiali proposti, è possibile circoscrivere i tipi di frase entro modelli che non conducano a troppi errori; e, a seconda delle capacità dei bambini, il gioco può essere reso più complesso introducendo tali regole appunto come regole di un gioco (gli aggettivi si mettono prima o dopo il nome? E le preposizioni?). Altre regole emergeranno dalla spontanea osservazione dei bambini: il cinese (come il medumba) non ha bisogno di articoli, mentre in un domino dell'italiano ci vorrebbe anche un mattoncino per questa parte del discorso. È importante in ogni caso ricordare che la finalità di una simile attività non è, né può pretendere di essere, quella di imparare a produrre frasi corrette in cinese, ma quella di abituare alla manipolazione delle unità – in questo caso lessicali – di una lingua, allo scopo di produrre significati, sperimentando concretamente la fondamentale proprietà

combinatoria del linguaggio. Su questo punto torneremo ulteriormente nel paragrafo seguente.

Lavorando sul testo parlato, la traduzione/glossatura interlineare è risultata funzionale a stimolare l'esercizio di fissazione e segmentazione dell'informazione sonora, oltre che la sua associazione con i significati dei singoli segmenti. Il proverbio medumba che dice che “una mano non può fare un nodo”, dapprima ascoltato dalla classe come sequenza fonica continua, viene poi letto individualmente su un foglio in cui il proverbio è stato dalla testimone di lingua segmentato graficamente in parole, ciascuna delle quali inserita in una casella e associata a una parola dell'italiano (Figura 13).

Figura 13 . Traduzione/glossatura interlineare per un proverbio medumba

	<b>bú</b>	<b>shu</b>	<b>k</b>	<b>be kwut</b>		<b>buu</b>
una	mano	sola	non	può fare	un	nodo

La segmentazione delle forme nella lingua da analizzare e la loro associazione con forme della lingua nota consente una prima provvisoria sistemazione dei dati e rende disponibili alcune immediate riflessioni grammaticali, stimulate dall'allineamento stesso. Alcune parole dell'italiano, che gli alunni hanno facilmente riconosciuto come articoli, attingendo al lessico disciplinare specifico già noto, “non ci sono” nella corrispondente frase in medumba: il medumba in effetti non ha gli articoli. Ecco perché, mentre in italiano posso dire il proverbio come “una mano non può fare un nodo”, il proverbio medumba precisa che è una mano “sola”. La riflessione sugli articoli può poi spingersi, a seconda delle possibilità della classe, a riflettere su quali altri usi, oltre a quello di indicare il numero, hanno gli articoli in italiano.

L'analisi grammaticale offerta dalla traduzione interlineare può farsi più sofisticata in lingue flessive, specie se dalla struttura lessicale più trasparente, perché più vicine all'italiano, e in cui è quindi possibile individuare con facilità corrispondenze fonetiche e morfologiche più precise. Un esempio di questa possibilità è offerto dal laboratorio sul romeno, in cui gli alunni hanno lavorato analiticamente su alcune frasi del testo che descrive i resti della città romana, fornite con la parziale traduzione in italiano, allineata (cfr. Figura 14).

Figura 14. Traduzione interlineare romeno - italiano.

<b>AMFITEATRUL</b>	ESTE	CEL	MAI	MARE	EDIFICIU
	È	IL	PIÙ	GRANDE	EDIFICIO

ÎN	APROPIEREA	<b>AMFITEATRULUI</b>	A	FOST	CONSTRUIT	UN	<b>TEMPLU</b>
	VICINO		È	STATO	COSTRUITO	UN	

<b>PALATUL</b>	SE	AFLĂ	ÎN	APROPIEREA	FORULUI	
	SI	TROVA		VICINO	AL	FORO

ÎN	CURTE	SE	AFLA	UN	ALTAR	DEDICAT	<b>ÎMPĂRATULUI</b>
NEL	CORTILE	SI	TROVAVA	UN	ALTARE	DEDICATO	

Le osservazioni possibili e le direzioni di lavoro potenziali sono numerose: dalla scoperta delle corrispondenze fonetiche regolari (la terminazione consonantica vs. vocalica dei participi; la corrispondenza it. *o* vs. romeno *u* (*edificiu*, *curte*), rispetto alla quale, con un dizionario italiano latino si può scoprire che è il romeno, in questo caso, la lingua più vicina all'originale latino), alle evidenti somiglianze lessicali che consentono di integrare senza difficoltà il significato delle parole mancanti di traduzione.

Si osservi che, a differenza di quanto fatto per il medumba, in questo caso i “disallineamenti” morfologici fra le lingue sono gestiti non inserendo degli spazi vuoti nell'una o nell'altra lingua, ma facendo corrispondere alla casella di una parola di una lingua più caselle, cioè più parole, dell'altra (ad esempio la parola romena *forului* corrisponde alle parole italiane *al foro*; viceversa, alle parole *în apropierea* corrisponde la parola *vicino*). Questa scelta grafica cattura l'idea dell'equivalenza funzionale fra gruppi di parole, anziché fra singole parole, ed è risultata efficace nell'indirizzare l'interpretazione degli alunni nella soluzione del problema già proposto per il medumba: che fine fanno gli articoli (determinativi) in romeno? In effetti, gli articoli ci sono, ma sono “dentro”, anziché “di fianco” ai nomi, come ci aspetteremmo in italiano. La scoperta è agevolata dalla trasparenza della struttura di parola data dalla somiglianza lessicale tra l'italiano e il romeno, che consente di isolare intuitivamente la base lessicale rispetto ai morfemi grammaticali che, come in italiano, si collocano nella porzione finale della parola: nella prima frase la parola per ‘anfiteatro’ compare come *amfiteatrul* e nella seconda come *amfiteatrului*. Una comparazione interna fra le parole rumene consente l'identificazione delle stesse terminazioni, *ul* e *ui*, in parole diverse (*palatul*; *forului*, *împăratului*). L'ulteriore osservazione della sequenza *în apropierea - forului*, resa in traduzione interlineare come *vicino - al foro*, consente di introdurre visivamente la constatazione che la parola *forului* “contiene dentro di sé” la preposizione articolata *al*, ipotesi che gli alunni possono allora estendere ai casi di *amfiteatrului*, *împăratului*, in cui, in corrispondenza della stessa terminazione *ui*, la stessa preposizione sarebbe richiesta anche dalla sequenza italiana. Da questa constatazione è possibile poi passare all'ipotesi che, nel caso di *amfiteatrul* e

*palatul*, sia il solo articolo ad essere contenuto dentro la parola. Un approfondimento ulteriore delle osservazioni può portare a identificare i veri e propri morfemi di determinazione e di caso, secondo le modalità che verranno descritte nel prossimo paragrafo.

La traduzione/glossatura interlineare costituisce uno strumento che ben si presta a stimolare “ipotesi grammaticali” anche di livello più astratto, ricorrendo non solo allo strumento della traduzione ma anche all’etichettatura (glossatura) morfosintattica. Nell’incontro *La raccolta delle olive*, la riflessione sulla lingua si appoggia direttamente al percorso curricolare di educazione linguistica e alle conoscenze grammaticali rispetto all’identificazione delle parti del discorso. Dopo aver ricostruito il significato delle diverse parole, attraverso il dialogo guidato e l’esplorazione delle varie ipotesi proposte dai bambini, viene distribuito agli alunni un foglio analogo a quelli già visti, contenente una porzione del testo arabo appena sentito e discusso oralmente. A differenza del caso visto in Figura 10, il testo in questo caso è offerto in traslitterazione in alfabeto latino, e include ancora una volta, in corrispondenza delle parole arabe, una o più caselle colorate contenenti parole italiane.

Figura 15. Traduzione interlineare arabo-italiano<sup>14</sup>

**COLORIAMO LA GRAMMATICA**

ARTICOLI	VERBI	PREPOSIZIONI	NOMI	AGGETTIVI
----------	-------	--------------	------	-----------

---

<b>YASTAID</b>	<b>ALFALLAHUN</b>	<b>LIJANIH</b>
SI    PREPARANO	I    CONTADINI	PER LA    RACCOLTA

---

<b>YANTAH</b>	<b>MAWSIM</b>	<b>ALZAYTOUN</b>	<b>FI NOVAMBER</b>
FINISCE	LA    STAGIONE	DEGLI    ULIVI	A    NOVEMBRE

---

<b>YASTAHDIMU</b>	<b>ALFALLAHUN</b>	<b>ADAWAT</b>	<b>KHASSA</b>	<b>LIJANIH</b>
USANO	I    CONTADINI	STRUMENTI	PARTICOLARI	PER LA    RACCOLTA

Le caselle vuote che insieme si è cercato di riempire, con la guida della testimone di lingua araba e degli alunni di origine maghrebina, rappresentano sia gli elementi lessicali già tradotti nella conversazione guidata sia gli altri elementi linguistici che servono a completare il significato della frase: confrontando le coppie di righe, gli alunni notano

<sup>14</sup> La traslitterazione è a cura di Ines Ben Salem, che è stata la testimone di lingua del laboratorio *La raccolta delle olive*.

con facilità che non necessariamente le parole italiane hanno una corrispondenza uno a uno con quelle usate nella lingua araba.

A questo punto l'attenzione si sposta sui colori usati per evidenziare le caselle e le parole: le etichette colorate in cima al foglio, relative ad alcune parti del discorso, rappresentano il codice per interpretare il metalinguaggio comune attraverso cui gestire il confronto interlinguistico. La scheda proposta si presta a ragionare in varie direzioni: la collocazione degli articoli, uniti alla parola; il fatto che preposizioni e articoli in certi casi "occupano lo stesso posto"; il fatto che in arabo il verbo si colloca all'inizio della frase, prima del soggetto.

Gli esempi fin qui mostrati illustrano l'ampia flessibilità dello strumento della traduzione / glossatura interlineare per stimolare la comparazione interlinguistica, a seconda del tipo di informazioni che vengono fornite, di quelle che viene chiesto di rintracciare e di quelle su cui si decide di focalizzare l'attenzione. Il risultato cui si giunge non ha, in nessun caso, pretesa di descrizione esaustiva di un fenomeno grammaticale, e non deve necessariamente pervenire a quelli qui proposti: questi hanno la sola funzione di illustrare le potenzialità dello strumento, la cui finalità principale è quella di stimolare dei ragionamenti metalinguistici "tra le lingue", possibilmente mettendo in gioco le conoscenze grammaticali acquisite dagli alunni durante il loro percorso scolastico.

#### 5.5.6. *Per la riflessione linguistica: scomposizione e combinazione di unità significative*

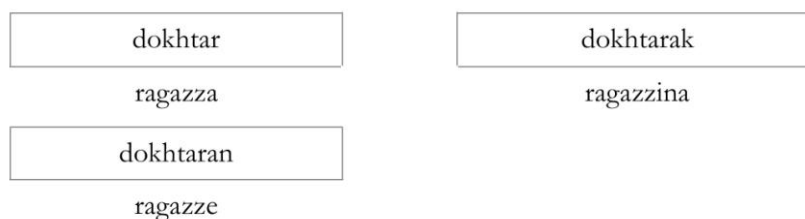
Se la traduzione/glossatura interlineare agevola e sistematizza il confronto interlinguistico, altri strumenti grafico-visivi hanno consentito di lavorare su un principio costitutivo fondamentale delle lingue umane – la loro proprietà combinatoria – attraverso un'analisi intralinguistica, cioè interna al sistema della lingua osservata. Il principio di combinatorietà è stato osservato in azione sia in tratti di morfosintassi isolante, come quella cinese, sia nella morfologia della parola di varie lingue flessive, con particolare riferimento a quelle porzioni per le quali i bambini già disponevano di una terminologia tecnica (meccanismi di flessione e di alterazione) ed incursioni in territori meno esplorati dalla riflessione metalinguistica, che di solito esclude quanto non agevolmente osservabile nell'italiano, come per la flessione di caso.

Tenendo conto delle caratteristiche dello sviluppo psicologico dei bambini e delle modalità naturali dell'apprendimento nel corso dell'età evolutiva, si è cercato di privilegiare in tutti i laboratori un approccio ludico e "fisico" alla lingua per capire come funziona la morfologia, smontando e rimontando i "pezzi" che compongono le parole.

In particolare si è adottata la metafora delle "parole puzzle" per i meccanismi di flessione e derivazione relativi alla morfologia delle lingue flessive e delle "parole mattoncino" per i meccanismi di composizione caratteristici di una morfologia isolante.

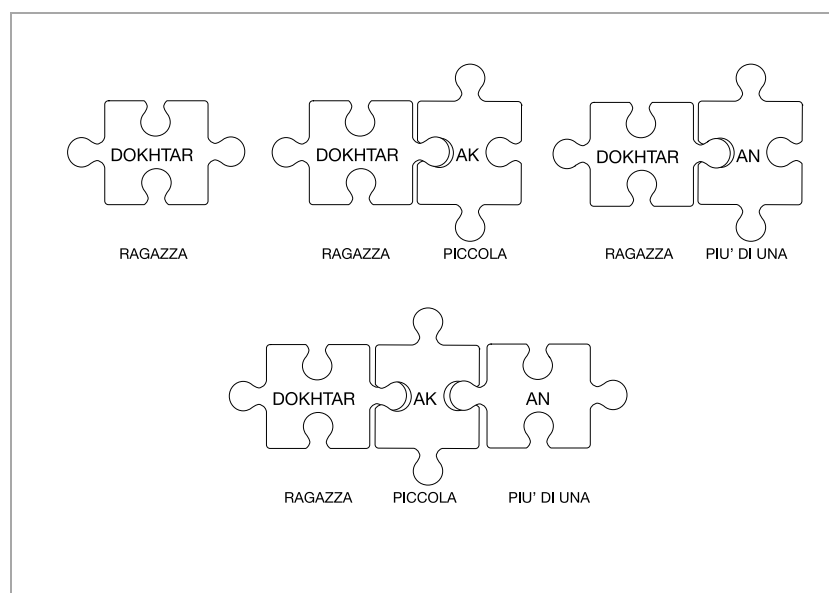
L'esempio seguente illustra come si può stimolare un'attività di manipolazione della lingua giocando con la trasformazione di alcune parole in lingua farsi, a partire dal confronto interlinguistico tra le parole. Avendo osservato (cfr. Figura 6) che nel testo in farsi sono usate parole simili fra loro per riferirsi alla protagonista (*dokhtar*, *dokhtarak* e *dokhtarakan*), si ricostruiscono alla lavagna, grazie alla testimone di lingua, le seguenti corrispondenze:

Figura 16. *Manipolazione della lingua farsi*



Si scopre allora che le parole farsi si possono scomporre come le tessere di un puzzle e che a ciascuno dei pezzi del puzzle è possibile associare un significato. A questo punto, ci si può spingere a formulare un’ipotesi: come si potrà dire ‘ragazzine’, in farsi? Sulla base delle osservazioni precedenti, componendo le tessere del puzzle nel modo seguente, si potrà costruire la parola per ‘ragazzine’ in lingua persiana nel modo seguente:

Figura 17. *Composizione e scomposizione della parola “ragazzine” in farsi*

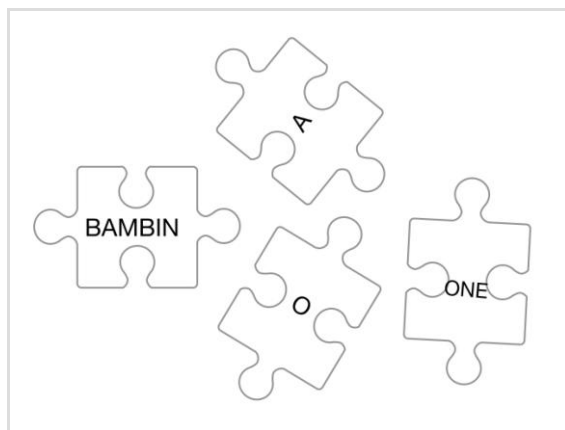


Questo tipo di manipolazione è stato svolto concretamente con l’ausilio di tessere di puzzle appositamente realizzate, su ognuno dei quali è trascritto un morfema della lingua oggetto. Su questa base, si possono mettere in rilievo regole combinatorie come fossero regole del puzzle (ad esempio, prevedendo incastri “specializzati”, possibili e impossibili: la desinenza del farsi *an*, ad esempio, può prevedere – perlomeno nei limiti del gioco qui presentato – un incastro solo con un elemento che precede, e mai con un elemento che segue: *an* costituisce cioè obbligatoriamente “il bordo del puzzle” (nella terminologia grammaticale condivisa, è una desinenza).

Diventa in effetti così abbastanza naturale attivare le conoscenze degli alunni riguardo alla terminologia grammaticale, richiamando per la seconda tessera il

meccanismo di alterazione del nome e per la terza il numero plurale dei nomi. La rappresentazione a puzzle si rivela allora valida anche per l'italiano come si vede nella Figura 18:

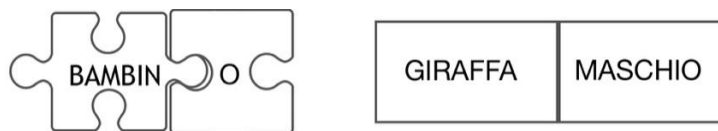
Figura 18. *Composizione e scomposizione della parola 'bambino' in italiano*



“Parole puzzle” si sono rivelate anche quelle dell’arabo, del romeno e, nei test finali, del turco. Nel caso del romeno, ulteriori osservazioni sulle regole di disposizione delle tessere hanno ripreso la constatazione che in romeno si comporta come la tessera di un puzzle anche l’articolo, che si attacca dopo il nome.

Il sistema “a mattoncini” si può sperimentare invece nell’osservazione di una situazione relativa alla lingua medumba per la quale *men* significa ‘bambino’ e *pun* significa ‘bambini’: in questo caso, il plurale non si ottiene con l’aggiunta di un morfema grammaticale al morfema lessicale, come nella situazione a “puzzle” precedentemente illustrata; non vi sono, in questo esempio, “pezzi” che compongono una parola, ma mattoncini che rappresentano, come un blocco unico, la parola stessa. D’altra parte, un fenomeno simile si può osservare anche nella lingua italiana, perlomeno per quanto riguarda il genere grammaticale: *ragazzo* può diventare *ragazza*, ma il femminile di *maschio* non è *maschia* ma *femmina*; né posso usare la tecnica del puzzle per cambiare *giraffa* in *giraffo*. Quindi, *ragazzo* è una parola-puzzle in italiano, mentre *maschio* e *giraffa* assomigliano di più a parole-mattoncino<sup>15</sup>.

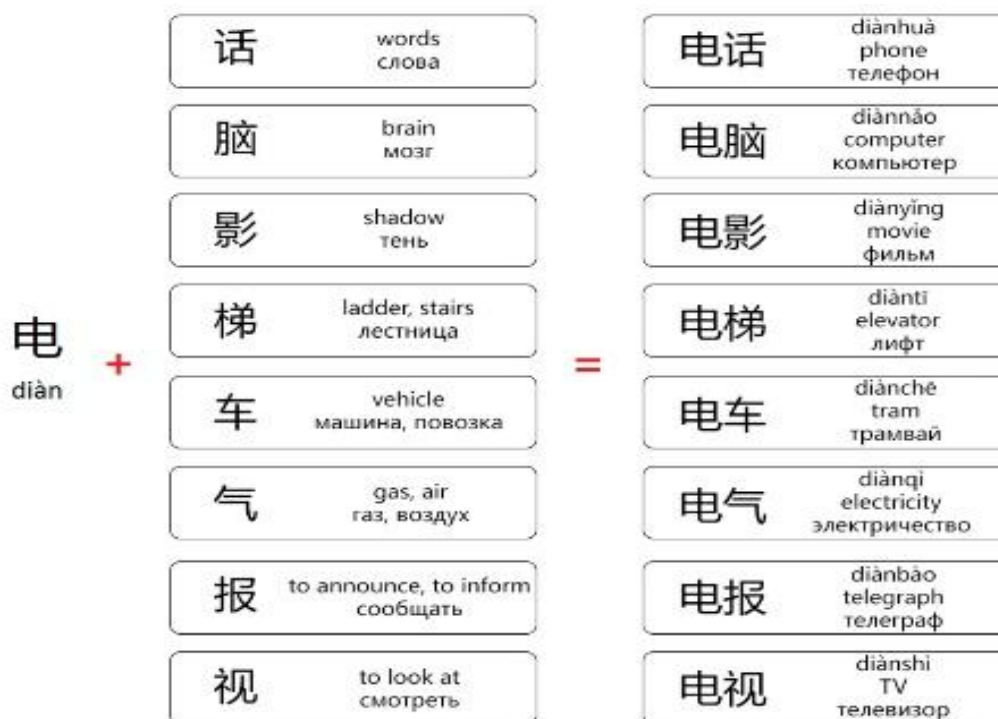
Figura 19. *Parole-puzzle e parole-mattoncino in italiano*



<sup>15</sup> L’italiano, come lingua flessiva, ha in verità tutte “parole-puzzle”: *maschio*, anche se non ammette flessione di genere, ha comunque un morfema di genere, e flessione di numero. Più pertinente il caso di *giraffa*, che non a caso è un prestito. L’esempio di *maschio* è utile tuttavia ad illustrare il caso di un cambiamento di genere che viene veicolato da due radici lessicali distinte.

Un ulteriore terreno fertile di applicazione della metafora delle parole mattoncino è quello del cinese, nella quale le parole mostrano di comportarsi come “mattoncini che non si scompongono, ma che si attaccano tra di loro così come sono”. La scrittura degli ideogrammi cinesi offre, a questo punto, l’occasione per far sperimentare un modo alternativo per pensare le parole: non mediante il rapporto tra suono e segno grafico, ma unendo direttamente i significati, cioè i caratteri. Dopo aver avuto qualche esempio di parole plurimorfematiche ottenute mediante un processo di composizione, a partire dall’ideogramma di base 电 che veicola l’idea di ‘elettricità’ (cfr. Figura 20), i bambini mettono alla prova questa strategia, da un lato facendo ipotesi sul significato delle parole composte che così si creano (cosa vorrà dire ‘elettricità’ + ‘parola?’), dall’altro inventando dei modi per scrivere (cioè per coniare) parole come ‘computer’, ‘tram’ o ‘telefono’.

Figura 20. *Meccanismi di composizione in cinese mandarino*



Una simile composizione di segni i bambini ritroveranno nel test finale, in una lingua molto distante dal cinese: il tedesco, che per dire ‘quanto’ combina le due parole *hand*, ‘mano’, e *schu*, ‘scarpa’. Del resto, il meccanismo di composizione esiste anche in italiano, ed è assai produttivo (soprattutto nella composizione verbo-nome, che dovrebbe risultare assai familiare, una volta suggerito qualche esempio: *portapenne*, *temperamatite*, *asciugamani*...): volendo limitarsi ai casi in cui il meccanismo compositivo si avvicina alla logica delle parole mattoncino, ovvero con un accostamento di elementi lessicali pieni, che restano invariati nella forma e talvolta anche graficamente isolati l’uno dall’altro, si può pensare all’uso di composti per i nomi di colori (*giallo limone*, *azzurro cielo*) o di alcune razze animali (*cane lupo*, *pescespada*...). In



questo modo, nuovamente, fenomeni linguistici esotici e fenomeni linguistici familiari vengono accostati, riconoscendo tratti di sostanziale uniformità nei meccanismi compositivi di base delle lingue del mondo.

Anche se questa non è una conclusione che può essere esplicitamente proposta alla classe, il servirsi ripetutamente degli stessi strumenti minimi di analisi, delle stesse metafore e della stessa terminologia aiuta ad impadronirsi di strumenti trasversali per l'analisi delle lingue, trasformando gli alunni in piccoli linguisti in erba, dotati di alcune essenziali risorse chiave, oltre che di una ampia disponibilità ad un atteggiamento esplorativo e sperimentale: ciò cui l'educazione linguistica dovrebbe a nostro avviso puntare.

## 6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE

La presentazione dell'impianto complessivo della sperimentazione di *Noi e le nostre lingue* svolta nelle classi torinesi intende mostrare una via possibile a percorsi di educazione plurilingue nell'ambito dell'approccio di *éveil aux langues* proposto dal CARAP. Alcuni degli strumenti di verifica messi in campo con la sperimentazione hanno già consentito di verificarne gli effetti positivi sulla stimolazione delle risorse cognitive degli alunni. I primi risultati, discussi in Andorno e Sordella (2018), mostrano che, sul fronte della riflessione linguistica, gli alunni partecipanti alla sperimentazione sanno richiamare ed esplicitare efficacemente i fenomeni linguistici messi in luce nel corso dei laboratori, anche connettendoli alle competenze sviluppate nel corso del curriculum scolastico regolare, nonché di saperli riutilizzare nella manipolazione di materiale linguistico nuovo; sul fronte delle risorse attenzionali, di fronte a compiti di ascolto e comprensione di testi in una lingua sconosciuta, gli alunni delle classi che hanno partecipato al percorso sperimentale hanno mostrato di migliorare i propri risultati nell'arco dei tre mesi di durata della sperimentazione, a differenza di quanto accaduto nello stesso arco temporale in alunni di classi parallele che hanno seguito la normale programmazione scolastica. Il prosieguo della sperimentazione e della ricerca consentirà di approfondire il lavoro in queste ed altre direzioni, ad esempio indagando con più attenzione il fronte degli effetti di una simile proposta didattica sul sostegno alla motivazione nell'apprendimento delle lingue e nella riflessione linguistica; ulteriori indagini sono poi in corso per analizzare gli esiti dei lavori di gruppo finali introdotti solo nell'edizione più recente del percorso, in cui a piccolo gruppo i bambini sono invitati all'analisi di materiali linguistici di lingue non presentate prima, per estrapolarne regolarità morfologico-sintattiche; infine, ci si propone di analizzare più in dettaglio le modalità e le caratteristiche dei procedimenti euristici sviluppati per il *problem-solving* e la co-costruzione delle conoscenze nel corso degli incontri nell'interazione fra gli alunni, il conduttore dei laboratori e il testimone di lingua, anche in vista della ulteriore messa a punto dell'impianto didattico.

Per quanto riguarda lo sviluppo di ulteriori azioni a partire dal nucleo centrale qui presentato, si ritiene fondamentale ampliare e approfondire la collaborazione con gli insegnanti delle classi, al fine di integrare il più possibile gli interventi all'interno del percorso di educazione linguistica in cui già sono coinvolte le classi. Questo fine può essere raggiunto attivando un percorso di ricerca-azione con gli insegnanti coinvolti nel progetto, per approfondire i principi teorici e metodologici che stanno alla base delle

attività laboratoriali svolte nelle classi e condividere le ricadute didattiche nell'ambito della vita scolastica. D'altronde, per la diffusione e disseminazione dei risultati, pare opportuno pensare a corsi di formazione che non solo illustrino le modalità e le prassi adottate nei diversi incontri, ma soprattutto che ne diffondano i principi e contribuiscano a diffondere un diverso approccio al “fare grammatica”.

La quantità di esperienze didattiche messe a disposizione sulla piattaforma *on line* del CARAP, incrementate da quelle qui proposte, potrebbe essere considerata come una serie di “ricette didattiche” reperibili dagli insegnanti per essere applicate nei contesti scolastici in cui operano. Questa possibilità costituisce in effetti un rischio che farebbe perdere di vista le finalità orientative e i principi educativi stessi del quadro referenziale. A questo proposito, Candelier (2008) propone di presentare questi strumenti operativi nell'ambito di un percorso di formazione che parta dalla condivisione dei fondamenti dell'educazione plurilingue e pluriculturale, per arrivare solo in un secondo momento ad esaminare le pratiche didattiche, inquadrandole nell'ambito delle competenze e delle risorse che potrebbero attivare e sviluppare. Queste strategie consentirebbero di arginare, almeno parzialmente, una tendenza a vedere un nesso causale tra le pratiche didattiche e le ricadute educative, «pour mieux faire face aux idées encore dominantes issues de l'héritage behavioriste» (Candelier, 2008: 85).

Non si tratterebbe quindi di offrire agli insegnanti delle “ricette pre-confezionate”, ma di promuovere determinati atteggiamenti verso l'educazione plurilingue e pluriculturale, da sostenere attraverso la condivisione di punti di vista ed esperienze. Si tratta infatti di far emergere, nella riflessione degli stessi insegnanti sulla loro pratica didattica quotidiana, le tracce di un approccio all'educazione linguistica che, negli intenti della tradizione italiana più attenta, ha sempre valorizzato il confronto con la diversità linguistica, pur sotto le coltri di una prassi didattica, ancora molto diffusa, legata a una visione della lingua come oggetto rigido, monolitico e singolare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altichieri L., Deon W. (1995), “Una grammatica per tante lingue?”, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-59.
- Andorno C., Sordella S. (2018), “Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*” in De Meo A., Rasulo M. (a cura di), *Usare le lingue seconde*, AItLA, Milano, pp. 211-233.
- Andorno C., Sordella S. (in stampa), “I repertori e le competenze”, in Chini M., Andorno C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi E. (2002), “Ideogrammi cinesi e dintorni: sistemi di scrittura nell'Estremo Oriente e nel sud-est asiatico”, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Le origini della scrittura: genealogie di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 175-224.
- Banfi E. (a cura di) (2008), *Le lingue extraeuropee: Americhe, Australia e lingue di contatto*, Carocci, Roma.

- Baratto G. (in stampa), “Organizzazione dell’indagine sul territorio piemontese e scelta dei punti di rilevamento” in Chini M., Andorno C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Un’indagine su minori allogliotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiglio d’Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di E. Lugarini, “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 2011-2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- Berretta, M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all’insegnamento dell’italiano*, Einaudi, Torino.
- Berretta, M. (1984), “La competenza metalinguistica nella scuola di base”, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Mondadori, Milano, pp. 148-159.
- Bertocchi, D. (2009), “Non solo italiano: ipotesi per un’educazione linguistica integrata verso l’Europa”, in Favaro G., Papa N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-193.
- Bialystok E. (1990), “Un modello teorico dell’apprendimento di una seconda lingua”, in Giunchi P. (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna, pp. 45-59.
- Bialystok E., Craig F., Gigi L. (2012), “Bilingualism: Consequences for Mind and Brain”, NPA Public Access, *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4).
- Candelier M. (2008), “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”, in *Les Cahiers de l’Acedle*, volume 5-1, pp. 6-90.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l’Europe, Strasbourg - Graz: <http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>  
Traduzione italiana di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cavalli M. (1995), “Integrazione degli insegnamenti linguistici ed economia cognitiva”, in Desideri P. (a cura di), *L’universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 63-76.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (in stampa), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Un’indagine su minori allogliotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciliberti A. (1995), “L’insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto”, in Desideri P. (a cura di), *L’universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 17-26.
- Colombo A. (2010), *Forse qualcuno ha imparato qualcosa: mezzo secolo nella scuola e dintorni*. <http://www.adrianocolombo.it/forsequalcunohaimparatoqualcosa.pdf>.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di

- Bertocchi D. e Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, 2002, La Nuova Italia, Firenze.  
<http://www.coe.int/lang-CECR>.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Coste D. (ed.), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Trad. it. di S. Ferreri e R. Calò (2009), *Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1996), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. Versione aggiornata *on line*:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf)
- Courtillon J. (1989), “La grammaire sémantique et l'approche communicative”, in *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, Paris, Hachette EDICEF, Février-Mars, pp. 113-136.
- Cummins J. (2008), “Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education”, in Cummins J., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*, Springer, pp. 65-75.
- Cuncu D. (2017), “Una didattica per la competenza: l'alunno protagonista”, in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Mondadori, Milano, pp. 159-176.
- Curci A. M. (2012), “Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle lingue e alle culture (CARAP)”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. i-ix:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2824/3027>.
- Curci A.M., Mineni E., Rainoldi M. (2006), *Il mio portfolio delle lingue*, De Agostini Scuola, Novara.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio.
- De Mauro T., Boylan P. (1995), “L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e uso della lingua materna nella scuola italiana”, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-15.
- De Mauro T. (2006), “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, in *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia* 1-1, pp. 11-37.
- De Mauro T. (2011), “Due grammatiche per la scuola (e non solo)”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-22.
- De Pietro J. F. (1999), “La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?”, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 31, pp. 179-202:  
[https://doc.rero.ch/record/19781/files/14\\_depietro.pdf](https://doc.rero.ch/record/19781/files/14_depietro.pdf).
- Dominguez Fonseca Favre M. (2010), *Approches plurielles / Éveil aux langues: Le cas du Sac d'histoires dans l'enseignement genevois*, Mémoire de Master en Français langue étrangère, Université de Genève:  
[http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/DominguezFonseca\\_2010.pdf](http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/DominguezFonseca_2010.pdf).
- Favaro G. (2013), “Insegnare l'italiano a bambini con abilità differenziate”, in *Sesamo on line. Didattica interculturale*, Giunti, Firenze:  
<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/interculturale-in-pratica/insegnare-l-italiano-a-bambini-con-abilita-differenziate/>

- Ferreri S. (a cura di) (2012), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma.
- Ferreri S. (2014), “Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d’uso”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L’Italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 29-45.
- Ferreri S. (2017), “La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana”, in *Bulletin VALS-ASLA* N° Spécial, Tome 2, pp.11-26.
- Giunchi P. (1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- Gullberg M., Roberts L. C. (2012), “What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?”, in *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 50, pp. 239-276.
- Hawkins E.W., (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Laudanna A., Voghera M. (2011), “Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-35.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2010), “Educazione linguistica”, in Simone R. (ed.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Treccani, Roma, pp. 414-416:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Macedonia M. (2014), “Bringing Back the Body into the Mind: Gestures Enhance Word Learning in Foreign Language”, in *Frontiers in Psychology*, 5: 1467.
- Marello C. (a cura di) (2009), *Scienza multilingue. L’italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*.  
[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).
- Oller J. W. (1983), “Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar”, in Oller J. W. (eds.), *Issues in language testing research*, Rowley, Newbury House, pp. 3-10.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), “Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena*, Aracne, Roma, pp. 193-210.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Sordella S. (2015), “L’educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1., pp. 60-110:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038/5098>.
- Sordella S. (2016), “Riflettere sulla langue a partire dalla varietà della parole”, in Benedetto Mas P. et al. (a cura di), *L’abisso saussureano e la costruzione delle varietà linguistiche*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 183-192.

- Titone R. (1992), *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive*, Armando Editore, Roma.
- Valentini A. (2004), “Il ruolo della lingua materna: dall’analisi contrastiva alle varietà di apprendimento”, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: Riflessioni per la pratica didattica*, *Atti del Convegno-Seminario CIS*, Bergamo, 23-25 giugno 2003, Guerra, Perugia, pp. 11-24.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L’italiano dei nuovi italiani*. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma
- Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Introduzione all’interlinguistica*, Palumbo Editore, Palermo.

# QUALE DIDATTICA DELL'ITALIANO PER I NATIVI DIGITALI? PRIME RIFLESSIONI SUL PROGETTO MAT.ITA DELL'UNIVERSITÀ DI CATANIA

Rosaria Sardo<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Sono trascorsi quasi trent'anni dall'appello lanciato da Cristina Lavinio e Alberto Sobrero sulla necessità di una «mobilitazione delle coscienze» per trovare strumenti di conoscenza indispensabili per progettare interventi adeguati in materia di educazione linguistica non solo a scuola ma anche all'università<sup>2</sup>, e da allora gli studi e gli interventi dei linguisti si sono susseguiti incessantemente per far luce sui problemi diagnostici e didattici relativi alle competenze linguistiche dei giovanissimi<sup>3</sup>. Nel nuovo millennio, col mutare degli assetti socioculturali<sup>4</sup> e soprattutto degli assetti cognitivi di coloro che sono stati definiti “nativi digitali” o “biomediativi”<sup>5</sup>, la riflessione si è spostata su fronti più

<sup>1</sup> Università di Catania

<sup>2</sup> Lavinio/Sobrero 1991: 3.

<sup>3</sup> Fra i numerosi e importanti contributi dedicati all'argomento si segnalano Bozzone Costa, Piantoni, 2000; Piemontese, 2000; Valentini, 2002; Voghera, Basile, Guerriero, 2005; Milani, 2006; De Masi, Maggi, 2006; Basile, Guerriero, Lubello 2006; Prada, 2009; Morgana, Prada, 2010; Lugarini (a cura di) 2010; Desideri, Di Battista, Di Nisio, 2010; Calamai, 2012; De Santis, Gatta, 2013; Gualdo, Telve, Clemenzi, 2016. Sul versante didattico oltre che teorico Rossi, Ruggiano, 2013 e 2015.

<sup>4</sup> Secondo i dati ISTAT 2011 rilevati nell'ambito dell'indagine multiscopo “Aspetti della vita quotidiana”, condotta su un campione di ventimila famiglie, le nuove tecnologie erano il terreno sul quale misurare il mutamento dei comportamenti comunicativi dei giovanissimi. Tra i 15 e i 17 anni, infatti, il numero dei ragazzi che usano il telefonino è cresciuto dal 55,6% del 2000 al 92,7% del 2011 e il numero di coloro che lo usano solo per telefonare è sotto il 3,9%, tutti gli altri lo usano per i giochi, le *chat* e Internet. Se a questi dati aggiungiamo quelli relativi all'uso di Internet per la navigazione e la CMC, con un 82,7% di utenti tra gli 11 e i 17 anni, per il 2011 e ben il 91,6% di giovani tra i 15 e i 17 anni che usano internet tutti i giorni secondo l'indagine del 2016, otteniamo un quadro di fruizione complessiva dei nuovi media da parte dei giovanissimi che ci induce a riconsiderare il ruolo del web nei processi di *input*, *intake* e *output* linguistico per questa fascia d'età. Se fino al 2000 l'*input* linguistico e testuale per questo target era costituito da famiglia, scuola, tv e poi da libri, radio e cinema, oggi risultano prevalenti i contenuti veicolati in forma pluricodice dal web.

<sup>5</sup> La ricerca neuroculturale, da De Kerckhove in poi, ha mostrato con chiarezza l'impatto delle tecnologie sui sistemi cognitivi e sulla correlata formazione di sistemi di immagini legate al pensiero e alla rappresentazione. La scrittura alfabetica, per esempio, ha comportato l'affermarsi di un pensiero che segmenta l'esperienza umana e la classifica, la emancipa dal contesto condiviso fra interlocutori e la proietta verso un altrove spazio-temporale: «I media sono delle psicotecnologie, cioè a dire delle tecnologie che, in un modo o nell'altro, si rivolgono al pensiero e lo organizzano secondo criteri che sono specifici di ogni singolo *medium*. C'è quindi, per cominciare, ciò che si potrebbe chiamare un “pensiero della scrittura”, con ciò intendendo quello che accade nella mente di qualcuno che è impegnato a leggere o a scrivere, e che gli o le permette di comprendere ciò che occupa in quel momento il suo pensiero [...] “un pensiero dello schermo” [...] un “pensiero delle reti”» De Kerckhove 2008: 149. Tale «pensiero delle reti»

avanzati di verifica. All'accertamento delle reali competenze linguistiche e testuali degli studenti nel momento critico dell'uscita dal sistema scolastico – ed eventualmente, all'entrata nel sistema universitario – si è affiancata la ricerca di nuove metodologie e strategie didattiche per un insegnamento efficace della prima lingua in contesto scolastico e/o universitario.

Sebbene gli studi di Simone (2000 e 2012), Oblinger e Oblinger (2005<sup>6</sup>), De Kerkhove (2008), Ferri (2011) abbiano fatto luce sulle nuove modalità cognitive e comunicative dei giovani al tempo del web<sup>7</sup>, è effettivamente complesso per gli insegnanti individuare concrete ed efficaci modalità didattiche per studenti sempre connessi a Internet con *smartphone* e *tablet*. Bombardati da flussi informativi non facilmente segmentabili e negoziabili in modo critico, i nativi digitali sono divenuti inesausti comunicatori nello spazio *moist* del web, grazie al quale la comunicazione diviene pluridirezionale e unisce componente iconica, uditiva, verbale orale e scritta, cinestesica in un intreccio complesso, che offre modelli linguistici dai confini fluidi, spesso poco identificabili<sup>8</sup>.

Sul piano linguistico, i costrutti ellittici, paratattici, la semplificazione sintattica, la gittata breve del discorso o della stringa semantica, il lessico ibridato che attinge da fonti e da codici e sottocodici diversi sono altrettanti riflessi di un peso minore del codice verbale rispetto ad altri codici comunicativi. Si è passati dalla linearizzazione sequenziale e parcellizzante dei contenuti dell'alfabeto, alle rappresentazioni pluricodici e di flusso della tv, alla rappresentazione per mappe e strutture ipertestuali del web. Le prime conseguenze di tale intensa modellizzazione comunicativa si colgono nei linguaggi verbali, scritti e pluricodici dei giovanissimi<sup>9</sup>. Ne sanno qualcosa gli insegnanti alle prese con elaborati scritti che appaiono ben lontani dalla prosa tradizionale. Non si tratta tanto di processi di semplificazione di lessico e di strutture frasali quanto di problematica linearizzazione di contenuti reticolari di discenti dotati di nuovi e nuovissimi assetti cognitivi<sup>10</sup>.

appare collettivo e connettivo.

<sup>6</sup> *Educating the Net generation*, pone l'accento sulle nuove forme di alfabetizzazioni, sugli approcci metacognitivi per un approfondimento intenzionale, sul valore dell'apprendimento connettivo e cooperativo, sulla necessità di fornire una grammatica multimediale e una guida ai contenuti web che vada oltre la cultura del copia/incolla.

<sup>7</sup> Se nel 2000 Raffaele Simone distingueva ancora solo tre fasi nella cultura dell'umanità (la prima caratterizzata da modelli legati all'oralità, al pensiero globale, alla narrazione magico-interpretativa; la seconda legata alla rivoluzione creata dall'avvento dei sistemi alfabetici e a modelli di cultura lineari, segmentabili, trasmissibili; e la terza legata alla rivoluzione informatico-digitale che propone modelli di conoscenza e di cultura "globali") appare oggi possibile osservare una "quarta fase", contraddistinta da intersezioni comunicative interagenti, non più facilmente segmentabili a causa delle molteplici e imprevedibili interconnessioni fra i sistemi stessi, pluricodice nella sua essenza e nelle sue articolazioni espressive e soprattutto connotata da una modalità di fruizione di tipo interattivo/partecipativo. Tale quarta fase passa attraverso l'uso estensivo e "democratico" delle nuove tecnologie, si snoda tra le spire dei *social network*, crea reti di condivisione di contenuti sia autobiografici, sia critico-politici, sia ludici, grazie rispettivamente alle nuove architetture testuali dei *blog*, dei *forum*, delle *chat*, dei MMOG e dei MMORPG. Essa viene solitamente definita del web 2.0 in rapporto ai nuovi processi comunicativi del web partecipativo, caratterizzato da accessibilità dei contenuti, mancanza di intermediatori dei contenuti stessi, contenuti generati dagli utenti (*user generated contents* o UGC). Cfr. anche Simone 2012.

<sup>8</sup> Sobrero (2000) parla a tal proposito di «lingua flow».

<sup>9</sup> Sardo 2012, 2014.

<sup>10</sup> De Santis, Gatta, 2012-2013: 435-436; Alfieri, 2017.



A fronte di tale complessità di assetti cognitivi e comunicativi le istanze di standardizzazione delle competenze – non solo linguistiche, ma anche logiche, e genericamente di cittadinanza<sup>11</sup> – sono cresciute e la verticalità e trasversalità dei saperi linguistici – in linea con gli orientamenti forniti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*<sup>12</sup> – è una richiesta ministeriale precisa e controllata dal sistema INVALSI<sup>13</sup> e da poco per l'Università anche dal sistema TEICO<sup>14</sup>.

Una corretta armonizzazione tra i due poli – nuovi assetti cognitivi e nuovi modelli comunicativi dei giovani e richieste di *competence* e *performance* linguistiche di tipo tradizionale, ancorate allo scritto – appare oggi quanto mai necessaria. In tale direzione un'interazione in chiave didattica tra scuola e università risulta assolutamente essenziale.

<sup>11</sup> Dopo la Legge n. 296 del 27 dicembre 2006, e a seguito della *Raccomandazione* del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, sono state ben definite le competenze chiave per la cittadinanza attese al termine dell'istruzione obbligatoria (DM 139 del 22 agosto 2007). La raccomandazione sollecita gli Stati membri perché «sviluppano l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente, tra cui le strategie di apprendimento universale». La *Raccomandazione* è seguita da un allegato in cui sono indicate le competenze chiave. Queste sono definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione». Il quadro di riferimento delinea otto competenze chiave: 1. comunicazione nella madre lingua; 2. comunicazione nelle lingue straniere; 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. competenza digitale; 5. imparare ad imparare; 6. competenze sociali e civiche; 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. consapevolezza ed espressione culturale.

<sup>12</sup> *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Consiglio d'Europa, 2001. Altri orientamenti fondamentali sono contenuti, com'è noto:

- nel Decreto Ministeriale n. 139 del 22 agosto 2007 - *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, nella *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 settembre 2006;
- nel *Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l'apprendimento permanente* che contiene le definizioni di conoscenze, abilità, competenze;
- nel Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53;
- nelle *Nuove Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 4 settembre 2007;
- nel D.P.R. 20 marzo 2009 n. 89 - *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*;
- nello Schema di regolamento «*Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*»;
- nel D.P.R. 15 marzo 2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* e nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici e professionali* (D.P.R. 15 marzo 2010, articolo 8, comma 3).

<sup>13</sup> «La padronanza linguistica, una delle competenze di base che la scuola deve sviluppare, consiste nel possesso ben strutturato di una lingua assieme alla capacità di servirsene per i vari scopi comunicativi. Essa si esplica in questi ambiti: 1. interazione verbale (partecipare a uno scambio comunicativo orale in vari contesti); 2. lettura (comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo); 3. scrittura (produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi). La padronanza linguistica può essere articolata in un certo numero di conoscenze, abilità e competenze, fra loro interdipendenti che riguardano tutti gli ambiti» (Documento INVALSI, 28 febbraio 2011, p. 1).

<sup>14</sup> Test sulle competenze effettive di carattere generalista dei laureandi italiani.

Proprio da queste premesse nasce il Progetto MAT.ITA (Potenziamento delle competenze linguistiche e matematiche degli studenti delle scuole di II grado e la formazione/aggiornamento degli insegnanti curricolari) promosso – per il tramite del Centro Orientamento e formazione – dall’Università di Catania e giunto oggi alla sua terza edizione.

A seguito dei risultati delle prove d’ingresso nell’anno accademico 2014-2015, che mostravano un numero consistente di studenti con obblighi formativi aggiuntivi<sup>15</sup> in Matematica e Italiano, l’Ateneo catanese – oltre ad attivare i Corsi zero disciplinari – ha avviato con i docenti di 43 Scuole del territorio, sulla scorta delle esperienze del Progetto COMPLINESS per l’italiano<sup>16</sup> e del Progetto Nazionale Lauree Scientifiche<sup>17</sup>, una sperimentazione formativo/didattica, articolata e incisiva. Il progetto è strutturato in tre fasi: 1) formazione dei docenti; 2) rilevazione delle competenze degli studenti del quarto e quinto anno della scuola secondaria superiore; 3) azione didattica congiunta tra docenti universitari e docenti delle scuole per il consolidamento dei punti critici delle competenze stesse<sup>18</sup>.

L’intento di fondo del progetto era di rafforzare il dialogo tra docenti della Scuola secondaria superiore del territorio (Catania, Siracusa, Ragusa, Enna, Caltanissetta) in materia di didattica, di verifica e di valutazione di conoscenze, abilità e competenze, costruendo un doppio sillabo – condiviso – relativo alle competenze linguistiche e testuali e a quelle logico-matematiche e rilasciando in anticipo una certificazione di competenze utili per l’ingresso all’università<sup>19</sup>.

Confortati dal confronto positivo tra i dati iniziali e quelli conclusivi dell’attività di recupero degli OFA relativi all’italiano – che in un tempo breve (40 ore distribuite in 10 settimane) riuscivano a recuperare buona parte del deficit di competenze linguistiche,

<sup>15</sup> Com’è noto, il D.M. 22 ottobre 2004, n.270 all’art. 6 prevede che per l’ammissione ai corsi di laurea, oltre al possesso di un diploma di scuola secondaria superiore o di altro titolo di studio conseguito all’estero, riconosciuto idoneo, si debbano verificare le conoscenze ritenute utili per affrontare i percorsi universitari. A tal fine i regolamenti didattici di ciascun Ateneo, oltre a definire le conoscenze richieste per l’accesso e a determinarne le modalità di verifica, devono prevedere «attività formative propedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore». In ogni caso gli Atenei, dopo le prove d’ingresso, possono assegnare allo studente specifici obblighi formativi aggiuntivi (OFA) da soddisfare entro il primo anno di corso. Tali obblighi formativi aggiuntivi riguardano anche gli studenti dei corsi di laurea ad accesso programmato, ammessi ai corsi con una votazione inferiore ad una prefissata votazione minima.

<sup>16</sup> Alfieri G., Sardo R., D’Achille P., Viviani A., Riccobaldi M., 2005. Articolato in fase diagnostica e fase terapeutica, il progetto mirava specificamente a testare e poi potenziare le competenze linguistiche essenziali indicate come esiti formativi, con le relative sottocompetenze linguistiche e testuali, nel documento con cui l’Associazione per la Storia della Lingua Italiana (ASLI, Annuario 2002, Cesati, Firenze, pp. 174-199) aveva tempestivamente predisposto un possibile modello di riferimento praticabile per la formazione curriculare degli studenti universitari.

<sup>17</sup> In seguito denominato Piano Nazionale Lauree Scientifiche (PLS, 2005-2014).

<sup>18</sup> L’Università di Catania – su iniziativa della Delegata alla Didattica dei corsi di laurea, Prof.ssa Bianca Maria Lombardo, del C.O.F. (Centro Orientamento e Formazione), dei Dipartimenti di Matematica ed Informatica e di Scienze Umanistiche – ha deciso, avviando il progetto MAT.ITA, di promuovere in modo sistematico il consolidamento di due delle competenze chiave per la cittadinanza attese al termine dell’istruzione obbligatoria (DM 139 del 22 agosto 2007).

<sup>19</sup> Dati tratti da: Lombardo B.M., Sardo R., Cirmi R., Agosta G., Nucifora M., Pappalardo C., *Potenziamento delle competenze linguistiche e matematiche degli studenti delle scuole di II grado. Formazione/aggiornamento degli insegnanti curricolari* (Atti dell’International Conference “Counseling and Support. Decent Work, Equity and Inclusion: Passwords for the Present and the Future” , Padova 5-7 ottobre 2017, in stampa).

operando in chiave riflessiva e metacognitiva con gli studenti – si è avviata una riflessione congiunta e condivisa tra docenti della Scuola e dell'Università sui punti critici della competenza degli studenti in vista di interventi specifici e di una rimodulazione dei test d'ingresso.

Grafico 1.

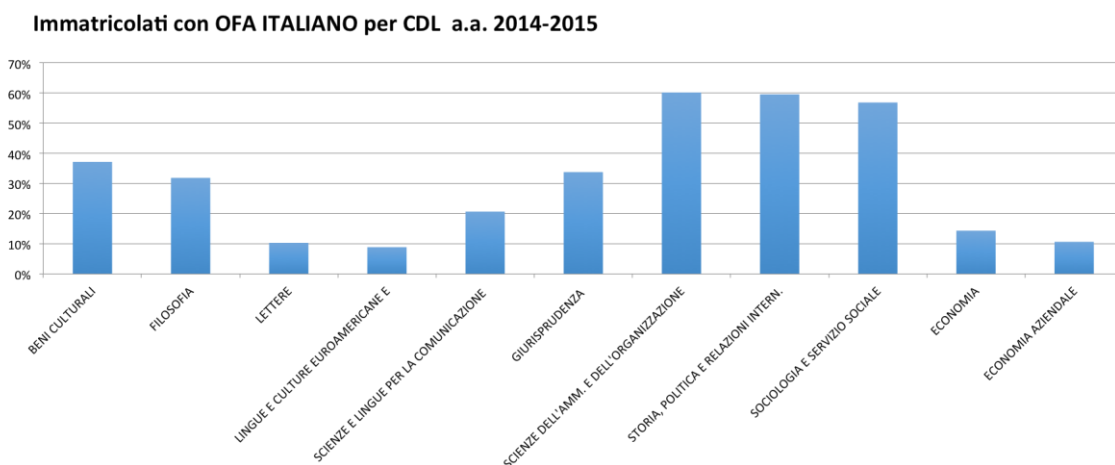
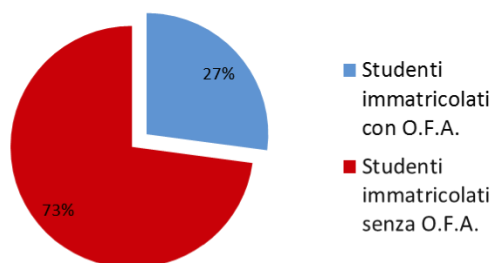
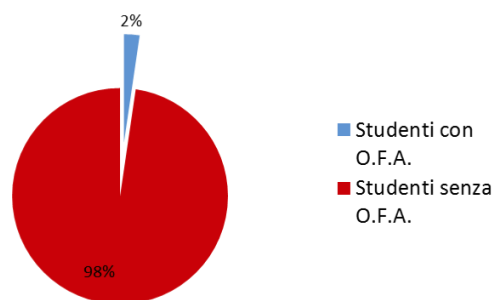


Grafico 2.

**Studenti immatricolati con O.F.A. di Italiano**



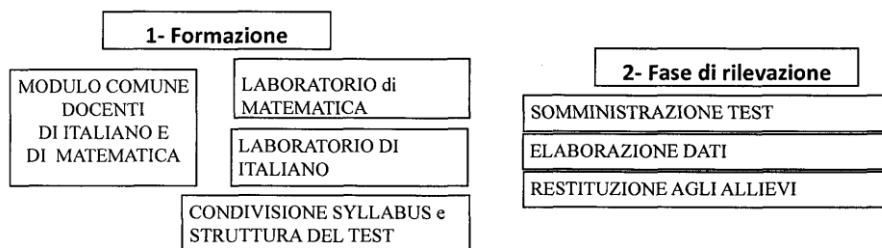
**Studenti con O.F.A. dopo corsi zero**



Il Progetto, a partire dall'a. s. 2015-2016, si è articolato in quattro fasi, fortemente correlate:

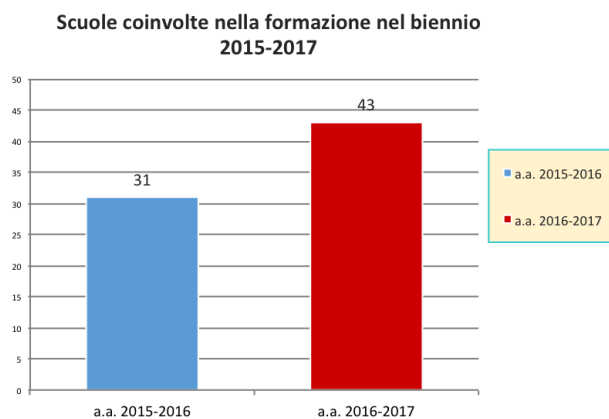
- 1) Formazione/aggiornamento degli insegnanti di matematica e italiano.
- 2) Rilevazione della conoscenza/competenza dei saperi minimi degli studenti delle 4° e 5° classi.
- 3) Programmazione degli interventi per singolo Istituto.
- 4) Realizzazione degli interventi.

Figura 1. L'articolazione del Progetto Mat-ita



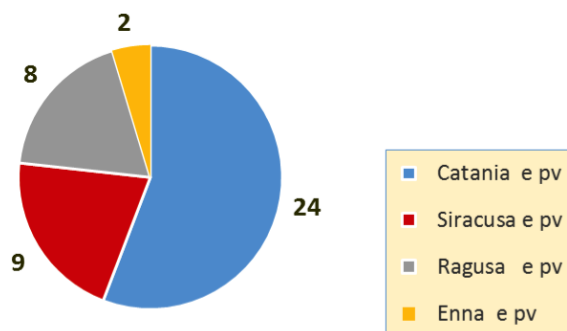
La nuova edizione del Progetto MAT.ITA (a.s. 2017-2018), ancora in corso, ha recepito le istanze di rimodulazione del test e le richieste di riflessione su nuovi metodi e nuove strategie didattiche in classe, rinnovando alcune parti del Progetto stesso<sup>20</sup>, anche in vista dell'attuazione dei punti 3) e 4), ovvero la riflessione sui risultati dei test e l'attuazione di un'azione didattica congiunta presso gli Istituti interessati, su progetti calibrati su specifiche esigenze.

Grafico 3. La formazione dei docenti



<sup>20</sup> 5 dicembre 2017: Prof. Gabriele Anzellotti e Prof.ssa Iride Valenti “ Leggere e comprendere nei test d'ingresso per i corsi di laurea scientifici e non”; 15 dicembre 2017: Prof. Fabio Ruggiano “La sintassi dal punto di vista del testo. Usi, funzioni e proposte didattiche; 9 gennaio 2018: Prof. Michele Colombo “ Strategie di arricchimento del lessico nella scuola secondaria”; 18 gennaio 2018: Prof. Luca Serianni “Comprensione del testo: significato linguistico e significato comunicativo”; 12 febbraio 2018: Prof. Massimo Palermo “Comprensione del testo e curriculum verticale tra scuola e università”.  
<http://www.cof.unict.it/content/calendario-incontri-ed-201718>.

**PRESENZA SCUOLE TERRITORIO**



**TIPOLOGIA DI ISTITUTI DI ISTRUZIONE SUPERIORE DI II GRADO**

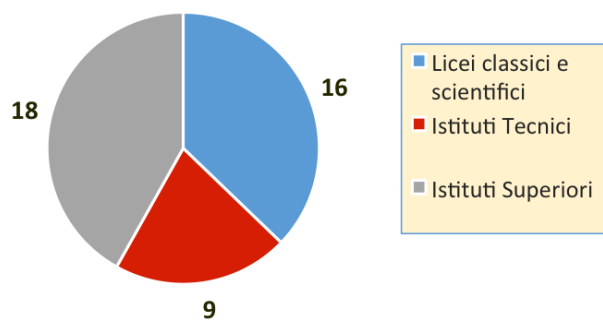
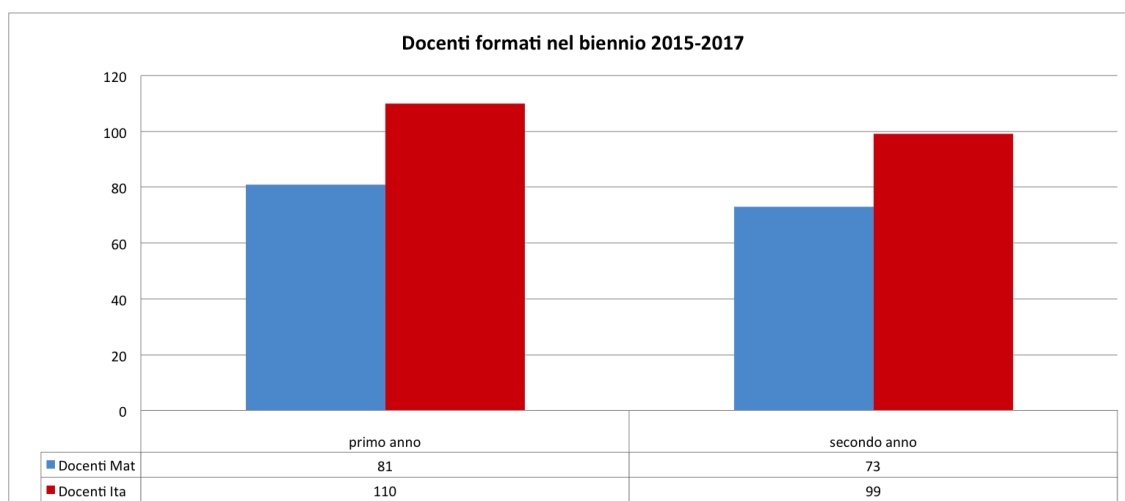


Grafico 4.



La formazione iniziale dei docenti<sup>21</sup> si è articolata in incontri con sedute plenarie e incontri laboratoriali svolti in sessioni parallele<sup>22</sup>. Gli incontri hanno condotto i docenti dei due Dipartimenti e i docenti degli Istituti partecipanti a riflettere con nuove prospettive su temi e problemi relativi all'attestazione delle conoscenze, competenze e abilità logico-matematiche e linguistiche degli studenti.

Tutto ciò ha portato alla condivisione di un modello di questionario che risponde a molteplici obiettivi:

- fornire ai docenti degli Istituti Superiori un quadro delle competenze e abilità richieste per l'accesso all'università, al fine di orientare opportunamente le strategie didattiche;
- fornire ai docenti degli Istituti Superiori uno specchio delle reali conoscenze acquisite dai loro studenti del 4° anno, al fine di programmare per tempo le eventuali attività di recupero;
- fornire ai docenti universitari la consapevolezza del livello raggiunto dai loro futuri studenti, al fine di adeguare opportunamente le scelte della didattica.

Il questionario 2017 è stato somministrato agli alunni del 4° anno delle scuole superiori<sup>23</sup>. Su 894 studenti delle quarte classi coinvolti nel progetto (a.a. 2016-17)

<sup>21</sup> Hanno aderito a questa seconda edizione del progetto 43 Istituti di istruzione secondaria superiore delle province di Catania, Enna, Ragusa e Siracusa, di cui 12 nuovi Istituti rispetto al 2015-2016. Istituti partecipanti: 24 di Catania e provincia; 9 di Siracusa e provincia; 8 di Ragusa e provincia; 2 di Enna e provincia. All'attività di formazione/aggiornamento hanno partecipato 73 docenti di Matematica e 99 docenti di Italiano.

<sup>22</sup> Per l'a.s. 2015/2016 9 novembre 2015, i seminari sono stati tenuti dal Prof. Francesco Sabatini e dal Prof. Gabriele Anzellotti su: *Comprensione analitica dei testi e grammatica della lingua*; 18 novembre 2015, dalla Prof.ssa Maura Striano (*Profili cognitivi e contesti di apprendimento*). Questi gli incontri laboratoriali: 2 dicembre 2015 Prof. Marco Mazzone, *Linguaggio, memoria e processi di apprendimento*; Prof.ssa Rosaria Sardo, *Strategie comunicative in classe e didattica dell'italiano per i digitali nativi*; 14 dicembre 2015, Prof. Salvatore Claudio Sgroi, *Grammatiche e norme a scuola*; 18 gennaio 2015, Prof.ssa Gabriella Alfieri, *Per una grammatica "nei" testi. Costruire un sillabo di conoscenze e abilità dell'italiano* e Prof.ssa Giovanna Alfonzetti, *Grammatica in classe. Metodi ed esperimenti. Costruire il test*; 20 gennaio, Prof. Sebastiano Vecchio, *Le "Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica" quarant'anni dopo* e Prof. Fabio Rossi (Università degli Studi di Messina), *Film e canzoni per una nuova didattica dell'italiano*. Per l'a.s. 2016/2017 sono stati organizzati 6 laboratori formativi di 3 ore con le seguenti tematiche: 30 novembre 2016, Prof. Marco Mazzone (Università degli Studi di Catania), *Strutture profonde e superficiali del linguaggio: strategie glotto-didattiche di consolidamento*; 18 gennaio 2017, Prof.ssa Gabriella Alfieri, (Università degli Studi di Catania), *Grammatica e testualità*; 26 gennaio 2017, prof.ssa Rosaria Sardo (Università degli Studi di Catania), *Didattica dell'italiano per i digitali nativi*; 31 gennaio 2017, Prof.ssa Iride Valenti (Università degli Studi di Catania), *Le abilità funzionali allo studio e la pratica dei testi scritti: il riconoscimento di strutture complesse (oltre l'alfabeto)*; 7 febbraio 2017, Prof.ssa Maria Pia Lo Duca (Università degli Studi di Padova), *Esperimenti grammaticali*. Il presente contributo rende conto degli interventi laboratoriali da me proposti.

<sup>23</sup> Attività fase 2 - Somministrazione test. Il 19 maggio 2017, presso l'Istituto polo "Cannizzaro" di Vittoria, è stato somministrato il questionario MAT-ITA a 88 studenti delle classi quarte dei seguenti Istituti: Carducci di Comiso, Cataudella di Scicli, Mazzini di Vittoria, Fermi e G.B. Vico di Ragusa. Il 20 maggio 2017, presso il Dipartimento di Matematica e Informatica dell'Università di Catania, a 640 alunni provenienti da seguenti istituti: I.I.S. "Ramacca-Palagonia"; L.S. "Principe Umberto" di Catania; L.C. e L.S.U. "De Sanctis" di Paternò; L.C. "Amari" di Giarre; I.I.S. "Fermi" di Paternò; I.T.T. "Marconi" di Catania; L.S. "Einaudi" di Siracusa; I.I.T.P. "Insolera" di Siracusa; L.S. "Alaimo" di Lentini (SR); I.S. "Capizzi" di Bronte; I.T.S. "Branchina" di Adrano; L.S. "Majorana" di Caltagirone; L.S. "Majorana" di San Giovanni La Punta; I.I.S. "Colajanni" di Enna. Gli alunni dei Licei "Galilei", "Cutelli" e dell'I.M. "Lombardo Radice" di Catania hanno sostenuto, per scelta, solo il test di matematica. Agli studenti che hanno sostenuto il test di matematica sono stati proposti anche dei laboratori di autovalutazione *in itinere*,

suddivisi per provincia (Tabella 1), 745 hanno svolto il test di matematica e 728 quello di italiano:

Tabella 1. *Studenti delle quarte classi (a.a. 2016-17) suddivisi per provincia*

Provincia	Test MAT	Test ITA
Catania	550	562
Enna	24	34
Ragusa	81	49
Siracusa	90	83

Hanno superato il test:

Tabella 2.

Provincia	Test MAT superato	Test ITA superato	Totale
Catania	217	334	551
Enna	2	13	15
Ragusa	34	34	68
Siracusa	34	32	56

Agli studenti che hanno superato il test è stata rilasciata una certificazione di competenze linguistiche e matematiche che ha consentito loro di azzerare gli OFA in Italiano e Matematica eventualmente assegnati nelle prove d'ingresso ai corsi di studio dell'Università di Catania.

## 2. LE COMPETENZE LINGUISTICHE E TESTUALI DEGLI STUDENTI SICILIANI: DAL PROGETTO COMPLINESS AL PROGETTO MAT. ITA

La rilevazione delle competenze, utile per avviare le fasi tre e quattro del progetto, è stata effettuata attraverso questionari predisposti insieme ai docenti, a partire dalla traccia rappresentata dal test COMPLINESS<sup>24</sup>.

Per il progetto COMPLINESS, avviato nell'anno accademico 2003-2004, a partire dal Sillabo ASLI 2002 erano stati elaborati due questionari<sup>25</sup>, uno relativo alla competenza linguistica, con relative sottocompetenze grammaticali, semantico-lessicali e sintattiche, l'altro relativo alla competenza testuale e incentrato sulle sottocompetenze

realizzati da ciascun insegnante partecipante nella propria scuola di appartenenza e dai docenti universitari. Ciascun laboratorio è stato rivolto a un gruppo composto da non più di 30 studenti dell'istituto e ha avuto la durata complessiva di 8 ore (2 incontri della durata di 2 ore ciascuno, tenuti dai docenti della scuola in orario curricolare, e 2 incontri, della durata di 2 ore ciascuno, tenuti da un docente universitario, in orario pomeridiano presso il Dipartimento di Matematica e Informatica).

<sup>24</sup> Modellato sul documento *Proposte dell'ASLI per le "ulteriori conoscenze linguistiche"; criteri uniformi per la formazione e la valutazione nella didattica universitaria dell'italiano*, pubblicato in *Annuario ASLI 2002*: 174-199. Si tratta di una griglia di riferimento per testare e potenziare la competenza linguistica e testuale degli studenti delle lauree triennali. La proposta è maturata all'interno di una commissione formata da vari membri dell'ASLI e articolata in due sottocommissioni, una coordinata da Rita Librandi per i test della competenza linguistica, e una coordinata da Gabriella Alfieri per i test sulla competenza testuale.

<sup>25</sup> Vd. in appendice gli allegati 1 e 2.

tipologiche e sulle condizioni della testualità (soprattutto coesione e coerenza). Nell'applicazione e nell'adattamento all'effettiva realtà didattica che è stata oggetto della sperimentazione è stato necessario semplificare i test rispetto alle linee guida ASLI, adeguandosi alle indicazioni dei docenti delle scuole interessate la Progetto e lavorando più sul versante della competenza ricettiva, che su quella produttiva.

Nei questionari si chiedeva agli studenti, di cui si garantiva l'anonimato, di indicare, oltre all'istituto e alla classe di appartenenza, l'età e il sesso.

Il questionario di competenza linguistica si articolava in test inerenti a: grafia e interpunzione, lessico, morfologia e sintassi.

Le domande volte a saggiare la sottocompetenza semantico-lessicale prevedevano il riconoscimento del significato corretto fra tre opzioni, ad esempio:

*postulare* = a) ipotizzare; b) presuppore; c) richiedere;  
*mentore* = a) amico fidato, guida; b) relativo al mento; c) bugiardo.

Ancora, si chiedeva allo studente di individuare il termine tecnico equivalente a un termine generico, a volte indicato con perifrasi, come in:

- a) Bisognerebbe dare *un aiuto* a tutte le famiglie povere (*monopolio, emolumento, sussidio*).
- b) Lo stato ha il *controllo totale* sul mercato delle sigarette (*monopolio, emolumento, sussidio*).
- c) L'amministrazione dovrebbe erogare un giusto *stipendio* a tutti i dipendenti (*monopolio, emolumento, sussidio*).

Altre prove si basavano sulle consuete procedure di sostituzione o di completamento di elementi lessicali di natura nominale, verbale o aggettivale all'interno di strutture frastiche, e sulle dinamiche di iperonimia/iponimia, nonché sul riconoscimento del senso figurato. Erano previsti anche test sulla derivazione di nomi astratti da aggettivi (ad esempio, da *distratto* lo studente doveva ricavare la forma giusta tra *distrattaggine, distrattezza* e *distrazione*). La batteria di prove relativa alla morfologia, intesa nel senso più ampio di morfosintassi, prevedeva nove test relativi ai gradi dell'aggettivo, alla flessione verbale (ad esempio, passato remoto esatto tra *stasi, stesi, stetti*) o ai plurali dei sostantivi (scegliendo tra *i cigli, le ciglie* o *le ciglia*), compresi i composti (l'alternativa era tra: *i capogruppi, i capigruppi* o *i capigruppo*). Alcuni esercizi riguardavano gli articoli e gli accordi preposizionali (ad esempio, «Ho comprato le sigarette *dal, nel, o al* tabaccaio»). Quanto al livello sintattico, si insisteva soprattutto sul periodo ipotetico e i pertinenti modi e tempi verbali, sulla *consecutio temporum* e sull'ordine logico e cronologico, sovvertito in una serie di enunciati che lo studente doveva ricombinare per costruire una struttura periodale corretta.

Il questionario relativo alla competenza testuale verteva sulla competenza diamesica, sulla competenza logico-concettuale e su quella tipologico-testuale. Per la competenza diamesica si erano privilegiate prove ispirate alle più diffuse tipologie di errore chiedendo agli studenti di calibrare i registri lessicali in testi parlati e scritti. Per la competenza logico-concettuale, si puntava, in questa fase, a sondare i livelli di consapevolezza delle condizioni fondamentali di testualità. Nel primo ambito la consegna era di introdurre connettivi in testi dati, ovvero di coniugare, a partire da infiniti, tempi e modi verbali atti a rendere coeso un breve testo. Era sembrato poi



particolarmente importante verificare l'effettiva consapevolezza della funzione testuale della punteggiatura. Per testare le sottocompetenze inerenti alla coerenza si era privilegiata la capacità di ripristinare la giusta sequenza tra le sottoparti di un testo e, in seconda istanza, la capacità di individuare temi e sottotemi (test sulle abilità produttive, incentrato sulla riformulazione di un testo di dieci righe in un riassunto di tre). Una prova collaterale consisteva nel completare un enunciato scegliendo fra tre possibili alternative la continuazione più coerente con esso. Per ovvie ragioni di tempo ci si è dovuti limitare alle abilità ricettive nei test sulla competenza tipologico-testuale, mirando ad accertare la capacità dello studente di riconoscere i tratti distintivi che caratterizzano i testi appartenenti ai seguenti generi: descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo, regolativo, informativo.

Il campione era limitato alle seguenti tipologie di scuola, rappresentative rispettivamente delle province di Catania e di Siracusa: 2 licei classici; 2 licei scientifici; 1 liceo socio-psico-pedagogico (solo Catania); 2 istituti tecnici (tre classi a Catania e una a Siracusa<sup>26</sup>).

Il questionario per la competenza linguistica<sup>27</sup> si articolava nei seguenti punti:

- a) riconoscimento di forme graficamente corrette (lessico);
- b) riconoscimento di forme graficamente corrette (accenti, apostrofi);
- c) riconoscimento del brano con l'interpunzione corretta;
- d) riconoscimento di frasi prive di errori di interpunzione;
- e) individuazione del significato esatto di parole o espressioni;
- f) individuazione del termine tecnico;
- g) individuazione dell'aggettivo appropriato;
- h) individuazione dell'iperonimo;
- i) derivazione del sostantivo da un aggettivo;
- j) individuazione della forma verbale esatta (passato remoto);
- k) individuazione della forma verbale esatta (participio passato);
- l) uso delle preposizioni;
- m) uso corretto del congiuntivo;
- n) ripristino della *consecutio temporum*;
- o) ripristino dell'ordine logico di una frase.

Il test sulla competenza testuale mirava a sondare le sotto-competenze relative: a) alla diamesia, b) all'organizzazione logico-concettuale, c) all'adeguatezza tipologico-testuale, articolate a loro volta in:

- A: - *abilità ricettive*: 1. individuazione di tratti del parlato; 2. ripristinare l'adeguatezza di registro;  
 - *abilità produttive*: 1. trasformazione del discorso diretto in discorso indiretto; 2. stesura di un testo: telefonata/ telegramma;

<sup>26</sup> Liceo Classico "Mario Cutelli" di Catania; Liceo Classico "Tommaso Gargallo" di Siracusa; Liceo Scientifico Statale "Enrico Boggio Lera" di Catania; Liceo Scientifico "Luigi Einaudi" di Siracusa; Liceo Socio-psico-pedagogico "Lombardo Radice" di Catania; Istituto Tecnico Commerciale "De Felice Giuffrida" di Catania; Istituto Tecnico Commerciale "A. Rizza" di Siracusa. I risultati dei questionari sottoposti all'intero campione, per un totale complessivo di circa 600 test da valutare, sono stati elaborati da Stefania Iannizzotto, Daria Motta e Federica Firrincieli

<sup>27</sup> Vd. Allegati 1 e 2.

- B: - *abilità ricettive*: 1. individuazione di pronomi; 2. individuazione di connettivi; 3. individuazione di legami frasali;  
 - *abilità produttive* (1. inserire connettivi; 2. ripristinare la *consecutio temporum*; 3. inserire interpunzione e connettivi;
- C: - *abilità ricettive* (riconoscere la tipologia testuale: testo narrativo; testo descrittivo; testo regolativo).

Nella prima parte del questionario dedicata a grafia, fonetica e interpunzione, si chiedeva agli studenti di riconoscere forme, frasi e testi corretti. Solo una ridotta percentuale di studenti ha risposto esattamente a tutte le domande, mentre la maggioranza degli studenti ha commesso diversi errori<sup>28</sup>.

Nella parte del test relativa al riconoscimento di forme corrette per apostrofi e accenti, solo gli studenti di una classe del liceo scientifico hanno svolto i test senza errori, gli altri o hanno sbagliato tutte le prove (1 classe di liceo scientifico, 2 di liceo socio-psicopedagogico) o hanno fatto un minimo di 2 errori (liceo classico).

I risultati raggiunti negli esercizi sulla punteggiatura sono stati piuttosto positivi: gli studenti di 13 classi su 15 hanno svolto correttamente la prova che si basava sull'individuazione di un brano intero corretto fra tre a scelta. Invece, al momento di scegliere la frase senza errori d'interpunzione, la percentuale di successi è drasticamente scesa; un dato su cui bisognerà riflettere. Qualche problema è emerso dai test sul lessico. Al momento di scegliere il significato esatto fra tre gruppi di parole, segnalate dal GRADIT come appartenenti al lessico comune o tecnico-specialistico, per *attrito* (CO-TS), *latente* (CO), *misoginia* (CO-TEC), *xenofobo* (CO), *denigrare* (CO), *edulcorare* (CO), *indigenza* (CO), *fortuito* (CO), *plebiscito* (CO-TEC), *digressione* (CO-TS), *esiziale* (BU = /didascalia/basso uso), *esacerbare* (CO), *postulare* (CO), tutti gli studenti dei diversi istituti hanno incontrato serie difficoltà, con percentuali altissime di errore in *plebiscito*, *postulare*, *indigenza*. È risultato sorprendente, per converso, la conoscenza di *esiziale*, ascrivibile forse alla diffusione mediatica. Già a partire dai dati COMPLINESS era emerso il problema di programmare un intervento didattico specifico sul lessico, calibrato in modo appetibile per i ragazzi, proponendo a scuola letture alternative e motivanti non solo di stampo letterario, come ha raccomandato ripetutamente Luca Serianni<sup>29</sup>. In realtà gli studenti di tutti gli istituti hanno mostrato di conoscere termini tecnici e specialistici, mentre hanno incontrato non poche difficoltà nel sostituire un termine o un sintagma di significato generico con uno di significato ristretto, ad esempio nelle locuzioni: *dare onorificenze*, *dare sentenze*, *dare medicine*, *dare ordini*. In tal senso si può cogliere una pressione del parlato con le sue tendenze semplificatorie verso il lessico generico<sup>30</sup>. Per le stesse motivazioni di fondo, pochi sono riusciti a riconoscere l'aggettivo specifico e hanno preferito le perifrasi con termini generici (*sostanza che combatte i funghi della pelle* per *micotica*; *del fegato* per *epatico*; *inchiostro che può essere cancellato* per *delebile*). Anche la ricerca dell'iperonimo ha presentato delle difficoltà (*trucco* invece di *cosmetico* su *cipria*, *rossetto*, *ombretto*; *scarpa* invece di *calzatura* su *sandalo*, *pantofola* e *mocassino*). Gli studenti delle varie scuole hanno mostrato differenze di competenza nell'ambito della derivazione lessicale, in particolare nel far derivare il sostantivo da un aggettivo. In questo caso le pressioni

<sup>28</sup> Vd. I risultati del test COMPLINESS a.a. 2004-2005 in Voghera, Basile, Guerriero, 2005: 71-81.

<sup>29</sup> Serianni, 2010a e 2010b.

<sup>30</sup> Simone 2000: 136-140.

analogiche sono state evidenti (con un'altissima percentuale di suffissazioni errate, soprattutto per i sostantivi deaggettivali).

I punti di crisi del sistema morfologico per il nostro campione sono rappresentati dal sistema verbale e in particolare dalla coniugazione corretta dei verbi irregolari, sia nel passato remoto (di *stare, redimere, incutere, cuocere*), sia del participio passato (in particolare di *assurgere, fendere, esigere*). Per quanto riguarda il sistema preposizionale, che com'è noto rappresenta un punto di forte contrasto al momento del contatto tra sistemi diversi (e il siciliano e l'italiano divergono non poco su questo punto), alta è stata la percentuale di errore, in particolare per le preposizioni che indicano stato in luogo e moto a luogo. Sempre a interferenza del sistema dialettale di partenza si può far risalire l'uso, largamente rappresentato nel campione, dell'accusativo preposizionale.

Altrettanto significativi i dati pertinenti alla sintassi, con il riconoscimento, ma non forse l'uso attivo, del congiuntivo (fatta eccezione per gli alunni di 3 istituti tecnici). Notevoli insuccessi si sono riscontrati, invece, per la *consecutio temporum* e per la scelta del tempo e del modo verbale all'interno di un testo. In questa tipologia di errori si registrano pressioni provenienti sia dal dialetto siciliano di partenza sia dal parlato: nel primo caso ciò avviene per l'assenza della forma sintetica di futuro, nel secondo la causa presumibile sembrerebbe la più scarsa frequenza d'uso del passato remoto nel parlato contemporaneo. Altissima percentuale di successi si è riscontrata infine nell'esercizio che mirava a ristabilire l'ordine logico tra frasi poste in ordine casuale. Su tale risultato pare influire la maturità cognitiva degli studenti.

### 3. IL TEST ITA DEL PROGETTO MAT. ITA

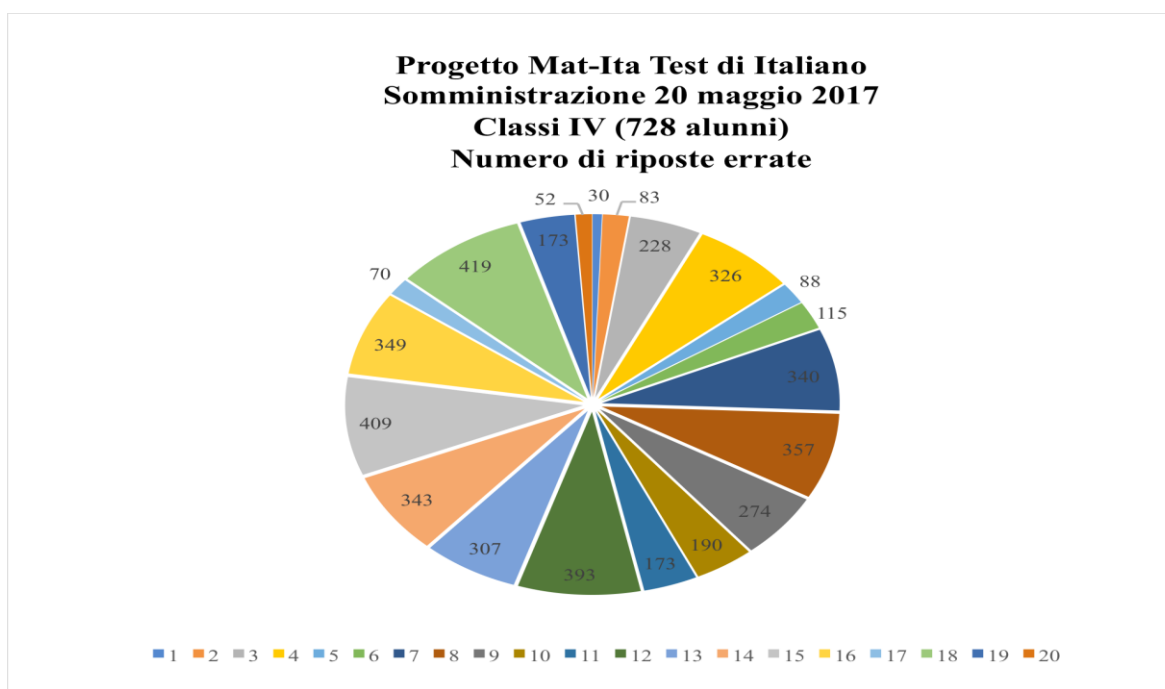
Alla luce dei risultati emersi dal progetto COMPLINNESS per l'italiano e dai test relativi al Progetto Lauree Scientifiche per la matematica, in sede di progettazione sono stati discussi in sede laboratoriale con gli insegnanti i test da utilizzare nella prima fase del Progetto.

Per il questionario di matematica si è scelto un modello a due moduli, di cui il primo con 20 domande a risposta multipla, per l'accertamento delle conoscenze di base della disciplina e delle competenze logico-matematiche. Il secondo modulo, costituito da domande a risposte aperte, era rivolto all'accertamento delle capacità di comprensione teorica, ragionamento, argomentazione e comunicazione.

Per i questionari di italiano<sup>31</sup> (2015/2016 e 2016/2017) si sono scelti test linguistico-testuali, costituiti da un solo modulo (20 domande a risposta chiusa con 5 possibili risposte di cui una sola corretta), che miravano ad accertare le competenze di base in lingua italiana relativamente a comprensione e costruzione del testo, ortografia, morfosintassi, lessico e punteggiatura. Il grafico 5 riportato nella pagina che segue mostra il numero di risposte errate fornite dagli studenti in ordine alla comprensione e alla produzione del testo, all'ortografia, alla punteggiatura, alla conoscenza del lessico e della fraseologia per il test 2016/2017.

<sup>31</sup> Vd. Test MAT.ITA, Allegati 3 e 4.

Grafico 5.



1. Comprensione del testo ipotesi (30)
2. Comprensione del testo frase affermativa (83)
- 3. Produzione (analisi/sintesi) Assegnare un titolo al testo (228)**
- 4. Ricostruire l'ordine delle sequenze narrative (326)**
5. attribuzione di funzione di un elemento all'interno del testo (88)
6. Comprensione di un testo (definizione) (115)
- 7. Interpunzione e connessioni logiche del testo (340)**
- 8) Ortografia (doppie, apostrofi, sistema verbale) (357)**
- 9) lessico e forme del plurale (274)**
- 10) Preposizioni (190)
- 11) Forme verbali *dare, raggiungere, andare, volere, ripagare* (173)
- 12) Forma verbale *divergere* (393)**
- 13) uso e funzioni dei complementi (307)**
- 14) Lessico/semantica (*morigerato*) (343)**
- 15) Contrario di *macilento* (409)**
- 16) Idiomatismi (*spada di Damocle, lapalissiano, battere la fiacca, mettere all'indice*) (349)**
- 17) Produzione (dal termine generico a quello tecnico) (70)
- 18) Trovare la forma base del verbo (419)**
- 19) Individuare le subordinate (173)
- 20) Produzione ( uso delle congiunzioni) (52)

Come emerge dal grafico, gli errori ricorrenti hanno riguardato prevalentemente l'area della punteggiatura, del lessico e della fraseologia e della morfologia derivazionale. Nello specifico:

**7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che NON contiene errori di interpunzione.**

- a) Mi disse, che era a Parigi da una settimana.
- b) La ringraziamo per la preferenza che ha voluto accordarci e, Le porgiamo distinti saluti.
- c) Si fa presente che, all'interno della campionatura vi sono delle parti riportate alla lettera dalle opposizioni dell'avversario.
- d) Il poeta subirà nel capoluogo toscano delle profonde delusioni: lo apprendiamo da una lettera a Piermarini.
- e) Sarebbe invece indispensabile, trovare per mercoledì uno spazio per le conferenze.

**8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?**

- a) Per accelerare il lavoro degli uffici, i moduli vanno compilati accuratamente in ogni parte.
- b) L'aveva mandato via perché non desse fastidio al momento dell'arrivo.
- c) Dimmi qual è la tua materia preferita al liceo.
- d) Era facile riconoscere di primo acchitto un imbecille da una persona seria.
- e) Sono finite le vacanze e ricomincia il solito tram tram quotidiano.

**9. Dato il periodo "Davanti a una lavagna che si riempiva di simboli e ghirigori, in un disordine apparente per gli estranei, l'oratore teneva \_\_\_\_\_ del discorso, che voleva a più voci, ma che dominava in ogni momento", scegliere la forma mancante tra le seguenti:**

- a) i fili
- b) i filamenti
- c) le fila
- d) le file
- e) la fila

**12. Leggere la frase seguente e scegliere la forma verbale corretta: *Le opinioni dei giurati \_\_\_\_\_ in maniera significativa riguardo all'entità della pena da comminare.***

- a) divergettero
- b) divegerono
- c) diversero
- d) diversarono
- e) divergerono

**13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: "Non voglio tornare più sulla questione, ne abbiamo già discusso troppo a lungo!"**

- a) complemento oggetto
- b) complemento di termine
- c) complemento di argomento
- d) complemento di causa
- e) complemento di vantaggio

**14. «Mi descrivevo e cercavo in ogni modo di apparire...marito convinto, padre tenerissimo, morigerato, studioso, perseverante» (Mario Soldati, VII-57)». Morigerato significa:**

- a) benevolo
- b) oscuro
- c) appassionato

- d) invecchiato
- e) misurato

15. «Le “signorine” di solito erano piccole, macilente, nervose, dall’aria affamata e spaventata» (M. Soldati, VII, 52).

**Indicare il contrario di *macilento*:**

- a) austero
- b) florido
- c) tardivo
- d) deperito
- e) maestoso

16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:

- a) *Avere una spada di Damocle sulla testa*: essere soggetti a un pericolo imminente
- b) *È lapalissiano*: è talmente evidente da essere scontato
- c) *Battere la fiacca*: lavorare svogliatamente.
- d) *Mettere all’indice*: vietare qualcosa ritenuto riprovevole.
- e) *Vedersi alle calende greche*: vedersi presto.

18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*<sup>32</sup>:

- a) esaminare
- b) essere
- c) esimere
- d) esonerare
- e) esigere

A fronte degli errori emersi dalla rilevazione delle competenze del primo e del secondo test MAT.ITA (questi ultimi qui commentati) – errori assolutamente comprensibili per adolescenti che praticano ciò che Sobrero (2013) ha definito «basic italian» – si è pensato di programmare l’attività didattica del progetto MAT. ITA secondo un duplice obiettivo: approfondire insieme ai docenti delle scuole i temi relativi ai processi di acquisizione, di interlingua avanzata e alle tipologie di errore ricorrente<sup>33</sup>, e programmare insieme attività da proporre in classe secondo strategie didattiche opportunamente orientate, nella prospettiva indicata da Sobrero (2013):

La questione degli errori di lingua (italiana) vive ormai da alcuni decenni due vite parallele: la prima nel mondo reale dell’attività scolastica quotidiana, nella quale è la bestia nera di docenti e allievi, e la seconda nella realtà quasi sempre virtuale delle teorie dell’apprendimento, là dove – molto modernamente-, forse per *politically correctness*, è un *avatar*, con tanto di *nickname* (guai a chiamarlo “errore”). Ed è importante sì, ma... Fra le due dimensioni i contatti sono rari, spesso improntati a reciproca diffidenza. E

<sup>32</sup> Nel test somministrato in alternativa si chiedeva di indicare a quale voce del vocabolario ricondurre la forma *roso*.

<sup>33</sup> Per quanto riguarda gli errori di interlingua, invece, potrebbe essere utile per l’insegnante approfondire la conoscenza dei processi della glottodidattica modellata sulle ipotesi di Krashen dell’uno più 1+. La variabilità dell’interlingua è definita a priori dalla gamma di opzioni strutturali di cui l’apprendente dispone in quello stadio di interlingua/ spazio delle ipotesi. Per un tratto linguistico sconosciuto, o non appreso l’apprendente ha a disposizione tre opzioni: omissione, violazione, elusione. Troppe strategie di omissione creano fossilizzazione. Dalla teoria della processabilità di Pienemann deriva l’ipotesi di insegnabilità (in grado di sbloccare la fossilizzazione). Cfr. Dulay-Burt-Krashen, 1985, Bettoni, 2000.

così l'insegnante, scisso fra due mondi, si arrabatta fra severità e tolleranza: sempre più insicuro, sempre più incerto della sua funzione, dei suoi poteri, della sua efficacia. Sempre più solo<sup>34</sup>.

A prescindere dall'approccio normativo, negazionista, sociolinguistico, contrastivo, psicolinguistico rispetto al dato oggettivo dell'errore, conoscerne le motivazioni soggiacenti è fondamentale per progettare itinerari di recupero efficaci. In tale prospettiva, seguendo Sobrero (2013) – considerata la differenza tra errori di interferenza da sostrato dialettale, e errori di interlingua<sup>35</sup>, legati alle strategie di acquisizione – è tuttora interessante soffermarsi sui primi, anche se si va controcorrente.

È convincimento diffuso – tanto diffuso da non essere quasi mai discusso – che l'italianizzazione sia ormai un processo pressoché compiuto, che il dialetto costituisca una presenza marginale nella competenza linguistica degli italiani e che, perciò, influisca poco sulla casistica dell'errore di lingua [...] si pensa piuttosto all'insegnamento dell'italiano in classi con alunni stranieri (o addirittura di alunni stranieri). Giusto, e doveroso. Purché, per studiare le realtà più vistosamente nuove non si perdano di vista quelle che nuovissime non sono ma che caratterizzano tuttora una parte che sospetto maggioritaria delle scuole del nostro Paese. Come, appunto, il vecchio tormentato rapporto di odio-amore fra lingua e dialetto.[...] Non dimentichiamo, ancora, che il dialetto gode da un paio di decenni del recupero di prestigio conseguente al suo “sdoganamento” nella coscienza linguistica dei parlanti<sup>36</sup>.

In ogni caso, indagare a fondo non solo i processi di acquisizione e di apprendimento delle lingue, ma anche i fenomeni tipici delle lingue in contatto – e segnatamente dell'italiano standard e dei dialetti – aiuta senz'altro l'insegnante a lavorare con i suoi alunni in chiave metalinguistica e riflessiva, pratica quanto mai utile in un momento in cui i nativi digitali, apprendenti dai gusti difficili, richiedono pratiche didattiche altamente motivanti e incisive.

#### 4. QUALI STRATEGIE DIDATTICHE PER APPRENDENTI AVANZATI DI L1?

Per tali apprendenti che si muovono in modo fin troppo fluido tra i confini diamesici, diafasici e diastratici dell'italiano, con sconfinamenti verso altre lingue, parzialmente conosciute o a volte sconosciute, e con dinamiche di *polylinguaging*<sup>37</sup>, vanno dunque predisposte strategie didattiche coerenti e organizzate in modo incisivo dal punto di vista dell'acquisizione.

In tale direzione, per esempio, la progettazione di unità di apprendimento linguistico secondo il modello *globalità* → *analisi* → *sintesi/riflessione* e *osservazione* → *creazione e verifica di ipotesi su quanto osservato* → *fissazione e uso* delle “regole”<sup>38</sup>, tipico della glottodidattica della L2, può essere utile.

<sup>34</sup> Sobrero, 2013: 7.

<sup>35</sup> Cfr. Schmid, 1994: 61-80.

<sup>36</sup> Sobrero, 2013: 9-10.

<sup>37</sup> Cfr. Alfonzetti, 2013.

<sup>38</sup> Balboni, 2008: 23.

Può essere altresì utile ricordare la lezione di Cornoldi (1999: 118) a proposito del rispetto degli stili cognitivi dei discenti:

io non rimprovero i miei insegnanti per non aver insegnato in funzione di come ero fatto io, ma per non avermi aiutato a capire perché certe cose mi venissero così bene e spontanee e altre invece mi mettessero in difficoltà.

Promuovere tra i discenti un approccio metacognitivo, sia rispetto al proprio *learning style*, sia rispetto ai processi di acquisizione e apprendimento della lingua, indicando modalità, obiettivi a breve e a lungo termine dell'itinerario didattico, dovrebbe incrementare innanzitutto una generica motivazione ad apprendere in modo "stilisticamente corretto", e soprattutto dovrebbe sostenere in modo concreto i processi di apprendimento. Partendo dalla convinzione che per tutti i soggetti vi sia uno spazio di modificabilità cognitiva<sup>39</sup>, è sempre utile promuovere in modo consapevole nel discente un lavoro educativo sul pensiero, finalizzato allo sviluppo non solo della conoscenza del funzionamento cognitivo generale, ma soprattutto dell'autoregolazione cognitiva dei propri apprendimenti<sup>40</sup>. In effetti, superate le teorie sui tipi di intelligenza di Howard Gardner<sup>41</sup>, riscuotono oggi nuovo favore le strategie didattiche basate sugli stili cognitivi (ovvero sulle differenti strategie cognitive messe in atto durante i processi di apprendimento), sugli stili di pensiero (che mettono in relazione stili cognitivi individuali, strategie di apprendimento e di relazione con se stessi e con gli altri), e sugli stili comunicativi, che traducono in forme espressive peculiari gli stili cognitivi e gli stili di pensiero di ciascun individuo, anche in relazione al suo contesto culturale di appartenenza<sup>42</sup>. Eppure a questo nuovo fervore e all'approfondimento della ricerca neurobiologica sugli assetti cognitivi dei cosiddetti "nativi digitali"<sup>43</sup>, spesso non corrispondono nuove strategie didattiche in classe.

In effetti, il valore di un approccio metacognitivo all'apprendimento linguistico era già stato messo in luce già nel 1978 da Maria Luisa Altieri Biagi:

<sup>39</sup> Feuerstein, 1980.

<sup>40</sup> Cfr. Santoianni, Striano, 2003.

<sup>41</sup> Le ben note distinzioni tra l'intelligenza linguistica: generica sensibilità per il suono, l'organizzazione delle parole, il significato, le diverse funzioni del linguaggio; l'intelligenza logico-matematica: capacità di accedere all'universo simbolico dei numeri, stabilendo rapporti e formulando regole; l'intelligenza spaziale: capacità di percepire forme, di riconoscere elementi visivi e saper organizzare lo spazio; l'intelligenza cinestetico-corporea: capacità di gestire, organizzare, utilizzare il proprio corpo per fini pratici o espressivi; l'intelligenza musicale: capacità di distinguere e riprodurre una serie di suoni organizzati aritmicamente; l'intelligenza intrapersonale: capacità di entrare in rapporto con i propri sentimenti, saperli vivere in modo soddisfacente e saperli esprimere; l'intelligenza interpersonale: capacità di entrare in rapporto positivo con gli altri, interpretandone intenzioni ed emozioni.

<sup>42</sup> Cfr. Cadamuro, 2004.

<sup>43</sup> «let me highlight some of the issues. Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when net worked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to "serious" work. (Does any of this sound familiar?). But Digital Immigrants typically have very little appreciation for these new skills that the Natives have acquired and perfected through years of interaction and practice. These skills are almost totally foreign to the Immigrants, who themselves learned – and so choose to teach – slowly, step-by-step, one thing at a time, individually, and above all, seriously» (Prensky, 2001: 2)



Ragionare sulla lingua [...] implica l'esercizio di capacità mentali (di osservazione, simbolizzazione, classificazione, partizione, seriazione, istituzione di relazioni logiche, generalizzazione, astrazione ecc) che potrebbero esercitarsi anche su altri "oggetti" ma che trovano nella lingua un fertilissimo [...] terreno di applicazione<sup>44</sup>.

Oggi alla glottodidattica metacognitiva viene affiancato spesso quell'approccio umanistico-affettivo, che rende conto di una piccola, grande verità: «dropouts don't leave school because we didn't give them enough facts, but because they don't find any meaning in them» [...]»<sup>45</sup>.

Alla luce di questa constatazione, al di là dello specifico dato linguistico sul quale riflettere, andrebbe ricordato che è sempre produttivo «combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experience, and lives of the learners»<sup>46</sup>. Prima di proporre una riflessione su un contenuto linguistico, andrebbe dunque preliminarmente condotta un'osservazione sui concreti gusti degli studenti in materia di lettura e di fruizione di prodotti narrativi, senza escludere le amatissime *web series*. Bisognerebbe in ogni caso proporre una selezione tematica condivisa e, partendo da tali temi e testi, giungere a un lavoro metacognitivo sui contenuti linguistici; appare questa l'unica modalità davvero in grado di traghettare un patrimonio anche di saperi su una lingua madre, che rischia non tanto l'impovertimento, quanto l'accantonamento indifferente. Tale modalità andrebbe seguita anche nella fase di *testing* (De Santis, Gatta, 2013: 427):

Per non creare difficoltà di carattere "enciclopedico" a studenti ventenni, si è scelto un argomento che fosse vicino alla loro esperienza, cioè i lucchetti che gli innamorati attaccano nei luoghi storici come simbolo della loro unione, una moda rilanciata – com'è noto – dai libri di Federico Moccia. L'articolo dell'antropologo Marino Niola, *Si banalizza la cultura popolare*, [...] commentava ironicamente la decisione del Comune di Roma di rimuovere i lucchetti dal Ponte Milvio perché lesivi del decoro del Ponte e, nello stesso tempo, di destinarli – in quanto esempio di cultura popolare – al museo antropologico Pigorini».

È una modalità didattica rispettosa del discente, che sentirà così di aver avuto un sicuro riscontro in termini di attenzione e di abbassamento del cosiddetto "filtro affettivo"<sup>47</sup>.

## 5. DIDATTICA DELL'ITALIANO A SCUOLA: VERSO NUOVI MODELLI

Dopo questo momento preliminare di riflessione sugli approcci didattici, vanno affrontate anche in questa sede le questioni di metodi e modelli.

Dalle *Dieci tesi* del 1975, alle *Idee per un curriculum* del 2004, all'utile intervento di De Santis, Gatta del 2013, i linguisti si trovano d'accordo sul fatto che il vero problema di tutte le indagini condotte sulle competenze linguistiche degli studenti è «la messa in

<sup>44</sup> Altieri Biagi, 1984: 39.

<sup>45</sup> Moskowitz, 1978: 8

<sup>46</sup> Moskowitz, 1978: 8-11.

<sup>47</sup> Cfr. Dulay, Burt, Krashen, 1985.

pratica, ovvero un uso efficace e coerente degli strumenti linguistici»<sup>48</sup>. In effetti, vale senz'altro la pena di:

ragionare sui limiti di un insegnamento grammaticale che spesso si esaurisce in un insieme di regole da applicare nell'analisi, ma che non approdano a una riflessione consapevole sulla lingua e quindi sui testi (orali e scritti) attraverso i quali la comunicazione si realizza. L'immagine che i test sembrano restituire, da questo punto di vista, è quella di un bagaglio troppo ingombrante e poco funzionale di conoscenze grammaticali, accumulate senza ordine e progressione dalla scuola primaria al biennio delle scuole secondarie superiori, sulla base di un insegnamento tradizionale spesso limitato agli aspetti nomenclatori e classificatori, e ancora privo di quell'attenzione agli aspetti di variazione necessaria per una descrizione efficace dello spazio linguistico in cui ci muoviamo<sup>49</sup>.

È ben noto come dalle *Regole* del Corticelli del 1745, alle *Regole elementari della lingua italiana* del Puoti fino alle grammatiche in uso in anni recenti, il metodo grammaticale prescrittivo (presentazione della regola, esempi spesso d'autore ed esercizi riprodotti meccanicamente) si sia rivelato ben poco utile, se non integrato all'interno di un metodo induttivo e deduttivo insieme, quale quello proposto dagli esperimenti grammaticali di Lo Duca (2004). Occorre partire insomma, in chiave funzional-comunicativa, da concrete occasioni comunicative di applicazione, il più possibile naturali anche in classe (metodo comunicativo), in modo da attivare il naturale processo di inferenza e acquisizione grammaticale. In tale direzione, la grammatica valenziale di Sabatini (2011) e i già citati esperimenti grammaticali di Lo Duca hanno rappresentato nei primi anni Duemila delle valide proposte operative<sup>50</sup>.

Un potenziamento dei processi di apprendimento, che passi attraverso una riflessione induttiva o deduttiva sui fenomeni linguistici fatta in contesto scolastico e in chiave ludica, dovrà tendere a sollevare senza forzature quella competenza metalinguistica che tanta parte ha nei processi di acquisizione.

Passando dal piano linguistico al piano della produzione testuale, i docenti delle scuole si chiedono come arginare la crescente propensione alle caratteristiche testuali delle scritture emozionali<sup>51</sup>. I nativi digitali faticano a costruire testi che prendano le

<sup>48</sup> De Santis, Gatta, 2013: 434.

<sup>49</sup> De Santis, Gatta, 2013: 434.

<sup>50</sup> Gli *esperimenti grammaticali* di Maria Lo Duca, con le scoperte grammaticali che servono a consolidare le conoscenze linguistiche già immagazzinate e conducono verso un uso consapevole e attivo della lingua, hanno rappresentato un ottimo punto di partenza per numerose sperimentazioni didattiche. Lo stesso si può dire della grammatica valenziale di Francesco Sabatini, con un modello utilizzato in numerosissime scuole di tutta la Penisola.

<sup>51</sup> Un esempio tipico di tale tipo di scrittura giovanile è rappresentato dalle opere di una diciottenne catanese, che ha scritto romanzi di successo tra il 2008 e il 2010, Lorena Spampinato. Nel primo dei suoi romanzi la Spampinato sosteneva: «Scrivo da quando sono piccola. Tutti mi dicono: 'Ma che belli i tuoi racconti, le tue poesie'. E mi fanno incazzare. Io non scrivo né racconti stupidi né poesie. Io scrivo emozioni. È diverso.» (Spampinato L., *La prima volta che ti ho rivisto*, Roma, Fanucci, 2008: 94. Cifra stilistica dei suoi romanzi e delle scritture di tutta una generazione sono: la tessitura narrativa nucleare, reticolare, la preferenza per le dislocazioni (*Le tengo nascoste, le mie lacrime*. p. 13), per i costrutti coordinati, paratattici, brevi, ritmati dal punto fermo, per le lunghe tirate in stile nominale (*L'affetto. La telefonata delle quattro. E le altre mille dopo. Le corse. Il prenderti in giro perché arrivavi sempre dopo di me. I baci. Le interminabili chiacchierate su di noi e il nostro futuro. La tua voce*. p. 41), per la sintassi marcata e per le anfore (*Ti vedo, Martina, quando ti provi i miei vestiti. Quando ti metti i tacchi e sfili davanti allo specchio. Quando ti passi il rossetto sulle labbra come faccio io*.

distanze da quei moduli comunicativi che sconfinano sistematicamente tra linguaggio prosastico e linguaggio poetico, tra moduli diafasici e diamesici. È indispensabile impegnarsi a trovare strategie didattico-testuali idonee alla creazione di modelli alternativi, più consapevoli e meno stereotipati.

Innanzitutto occorre incrementare l'esposizione a un input normativo non solo letterario, ma giornalistico, o burocratico o scientifico (con la lettura comparata di giornali a stampa e on line con evidenziazione delle peculiarità sintattiche, lessicali, testuali e testi di varia tipologia e tenore stilistico) come da tempo avverte Serianni<sup>52</sup>. A tale intervento, inefficace se praticato isolatamente, occorrerà affiancare anche la costruzione partecipata di un input linguistico emotivamente significativo che coinvolga di tutti gli stili cognitivi (visivo, uditivo, cinestetico), al fine di attivare un meccanismo del cognitivo del tipo: riconosco, rido, riscrivo<sup>53</sup>. A partire da tali testi può risultare altresì di grande utilità in chiave metacognitiva il lavoro sul riconoscimento, la creazione di alternative normative.

La riflessione e il lavoro sulla norma linguistica in classe saranno in ogni caso una proposta concreta e "negoziabile" all'interno del fluido e dinamico repertorio dell'italiano contemporaneo.

## 6. L'INCREMENTO DELLE COMPETENZE LESSICALI IN CONTESTO SCOLASTICO

Oltre alla necessità di scegliere modelli linguistici omogenei, i docenti della scuola coinvolti nel progetto MAT.ITA hanno manifestato l'esigenza di lavorare sull'incremento delle competenze lessicali degli studenti in ambiente scolastico. In effetti, la didattica del lessico merita una trattazione specifica considerati i problemi messi in luce da Ferreri (2005)<sup>54</sup> e Lo Duca (2012). Il primo problema riguarda la

*Quando mi guardi. Quando sogni.* p. 15), per i polisindeti (*E noi, seduti sulla spiaggia a parlare. Poi un ti amo scritto sulla sabbia. E un bacio. E un altro. E un altro ancora.* p. 21), anadiplosi (*E io. Piccola ballerina che timorosa fa la sua entrata sul palcoscenico e ha paura. Paura di scordare qualche passo.* p. 21); ossimori (*Ho un sorriso che piange.* p. 123; *E il mio silenzio che urla.* p. 131) sinestesie (*Il sapore del ricordo sbiadito.* p. 138).

<sup>52</sup> Serianni, 2010.

<sup>53</sup> A tal fine, per lavorare sugli errori con matrice di italiano popolare o regionale, si potrebbe partire dalla produzione filmica di artisti che giocano metalinguisticamente con la componente popolare e regionale dell'italiano – come Zalone, Verdone, Ficarra e Picone, per esempio. Anche la galassia web dei contenuti con tag comico su *Youtube* potrebbe costituire un utile serbatoio testuale. Per esempio, le produzioni di *Youtubers* di successo come Wilwoosh, Soldi spicci, Casa Surace. In particolare Willwoosh è l'artista che si muove con più disinvoltura all'interno dei repertori regionali da Nord a Sud, in linea col parlato fluido dei giovanissimi. Le sue clip su *Youtube* mostrano espressivismi settentrionali (*l'hai menata così tanto da...* p. 13; *ecco perché partoriscono cagate su cagate* p. 39); del romanesco o di area centrale (*grandissimi psicologi di 'sta ceppa* p. 11; *Professorini di 'sta ceppa* p. 43; *la psicologa Margaret Granceppa* p. 12; *le coppie che scoppiano erano già belle che andate* p. 26; *ed è una sonora pippa in ogni sport* p. 36; *my name is Pippa mentale* p. 40); del sud (*da ammaronare persino un oggetto inanimato come il tuo diario* p. 13; *una caterva di minchiate* p. 30; *le minchie secche* p. 37; *inizio a sparare una sequela di minchiate sulla vita e sul mondo* p. 42); del fumetto o della tv (*prima che noi andiamo a pettinarci con un frullatore acceso* – cfr. La serie tv anni 80 *Arnold!*); del neo-giovanilese (*Silenziosi e riservati hanno uno strano fetish per sapere come funzionano le cose* p. 36; *V. è anche un mostro nel praticarli* p. 37; *lo so, che manco Chuck Norris* p. 37; *dona loro una conversazione su ciò che li intriga e avrai svoltato* p. 43).

<sup>54</sup> «La definizione delle competenze lessicali per l'accesso all'università si trova, dunque, di fronte alla duplice necessità di definire l'entità numerica delle conoscenze lessicali e di saggiarne la congruità rispetto al livello di età e di istruzione; inoltre si trova ad affrontare sotto un diverso profilo la questione della natura dei significati che attraverso le parole si sono costruiti e stabilizzati nella memoria degli studenti, la

quantificazione della competenza lessicale, ovvero, in linea con gli orientamenti di Pienemann<sup>55</sup>, definire quali, quante e in che modo sono possedute le parole che fanno parte della competenze lessicale di ciascuno<sup>56</sup>:

la difficoltà da una parte di quantificare la competenza lessicale raggiunta nei diversi livelli di sviluppo (numero di parole conosciute), dall'altra di accertare la qualità della conoscenza acquisita relativamente alle parole [...] di stabilire quando una parola può dirsi a tutti gli effetti conosciuta non è la più facile delle operazioni. Ogni parola infatti è portatrice di molteplici proprietà – fonologiche, grafiche, semantiche, morfologiche, sintattiche, pragmatiche – e non è detto, anzi è altamente improbabile che esse vengano acquisite tutte assieme e contemporaneamente. È per questo che non è teoricamente sostenibile interpretare il concetto di “conoscenza di una parola” in termini assoluti, di presenza o assenza nel lessico di un individuo. È più giusto invece parlare di molti livelli o gradi di conoscenza possibile, ed è ragionevole raffigurare il processo di ampliamento del vocabolario individuale come un processo ricorsivo che parte da una operazione abbastanza elementare come l'individuazione di una certa sequenza fonica e la sua combinazione con un certo significato, cui segue poi, in tempi che possono essere anche molto lunghi, la scoperta graduale dei nuovi tratti e delle proprietà e degli usi più periferici o meno usuali<sup>57</sup>.

Le strade per l'incremento delle competenze lessicali in classe si sono mostrate sempre complesse, forse a causa del fatto che sono state sempre organizzate secondo un'ottica *teacher-oriented* e non *student-oriented*. Resta comunque evidente che:

la questione lessicale deve porsi ad un tempo come campo di ricerca e come ambito di sperimentazione applicativa: il sodalizio tra ricerca e didattica deve essere in grado di assumere la questione lessicale come contenuto e di tramutare un problema di conoscenza finalizzato al controllo dei significati in un processo di apprendimento per la costruzione e la gestione delle parole ai diversi livelli di istruzione<sup>58</sup>.

loro correlazione con i campi del sapere, la qualità delle reti di interconnessione instauratesi tra parole» (Ferrerri, 2005: 183).

<sup>55</sup> Com'è noto, la completa acquisizione dell'elemento lessicale passa dalla semplice conoscenza in scala implicazionale della forma fonica, della struttura morfologica, del pattern sintattico, dei significati, delle relazioni lessicali, delle collocazioni privilegiate, con la fondamentale differenza cognitiva tra *lessico passivo* (conoscenza di alcune proprietà del lemma) e *lessico attivo*: (conoscenze di più proprietà del lemma e uso), in relazione a motivazioni pragmatiche quali: utilità, disponibilità, pronunciabilità, similarità con parole note in L1 o L2, specificità).

<sup>56</sup> Pienemann (1998), indica una modalità implicazionale di accesso al lemma: mentre è ancora in produzione la struttura della iterazione viene attivata dal concettualizzatore una nuova iterazione da collegare alla prima e così via. Nel processo vengono attivate le seguenti procedure di codificazione che hanno sequenza implicazionale: 1. accesso lessicale; 2. procedura categoriale; 3. procedura sintagmatica; 4. procedura frasale; 5. procedura della proposizione subordinata, se applicabile. In generale, secondo Karmiloff-Smith (1995), l'apprendimento dei contenuti linguistici attraversa le stesse quattro fasi: 1) Conoscenza non analizzata per *routines* e *patterns*, imitazione di modelli; 2) Conoscenza progressivamente analizzata, ma ancora implicita e inconsapevole; 3) Conoscenza analizzata e creativa; 4) Conoscenza consapevole sulla quale si può esercitare l'azione didattica.

<sup>57</sup> Lo Duca, 2014.

<sup>58</sup> Ferrerri, 2005: 183.

In tale direzione molte sono state, nell'ambito del nostro progetto, le sperimentazioni attive in classe, con varie strategie di base: incremento delle competenze attraverso liste di parole in rapporto ai repertori di frequenza; lavoro in chiave semantica o morfologica su famiglie di parole con uso dei dizionari *on line*; lavoro di reperimento e ricerca a partire da testi tipologicamente differenziati.

Ferreri (2005) indica direzioni precise in chiave di graduale incremento delle competenze: «contare le parole» e progettare l'estensione del *corpus* acquisito; lavorare su parole chiave e sulle «parole delle discipline»; sulle marche d'uso e la sinonimia e, ancor più fruttuosamente sul «lessico della conoscenza»<sup>59</sup>, ovvero su quell'insieme di «parole trasversali agli ambiti disciplinari vitale per accostarsi fruttuosamente a trattazioni monografiche universitarie e idoneo inoltre a generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi»<sup>60</sup>.

La riflessione di Lo Duca (2012), pur orientata alla L2, indica tuttavia alcuni nodi problematici relativamente a tali indicazioni. Le generiche liste di parole organizzate per complessità, seppur basate sulle liste di frequenza di autorevoli fonti lessicografiche<sup>61</sup>, rischiano di avere un impatto minimo se decontestualizzate o non agganciate a un tema che possa stare a cuore agli studenti. Inoltre, se si presta attenzione solo al cosiddetto *core vocabulary*, ovvero al nucleo di lessemi più centrali rispetto al sistema della lingua, di significato più generale e più frequenti<sup>62</sup>, si rischia di ignorare parole da tutti conosciute, ma poco usate. Il demauriano VdB – che cerca di ovviare ai difetti delle liste di frequenza combinando il criterio statistico, più oggettivo, con un criterio più soggettivo, basato sulla conoscenza del parlante mediamente scolarizzato – rappresenta un buon esempio di come si possa giungere a indicare una competenza lessicale media (circa 7000 parole)<sup>63</sup> e dunque ad avere una base di confronto per misurare e incrementare le competenze lessicali.

Il lavoro con i campi semantici, costruiti su temi salienti per l'apprendente, rappresenta poi un buon punto di partenza per orientare l'azione didattica in questo senso. Altrettanto promettente appare il lavoro in classe su famiglie di parole<sup>64</sup>, o quello sulle parole associate per forma. Proficuo anche l'approccio morfologico associato a quello semantico:

Una terza via per costruire liste lessicali potrebbe essere quella di selezionare e accorpate parole associate per forma, derivate da, o composte con, una stessa parola

<sup>59</sup> Ferreri, 2005: 184-194.

<sup>60</sup> Ferreri, 2005: 193.

<sup>61</sup> «Se prendiamo i dizionari come fonte privilegiata di informazione, scopriamo (con De Mauro 2003: 60) che, per quanto riguarda l'italiano, tra i dizionari in più volumi il *Grande Dizionario della lingua italiana* di Salvatore Battaglia conta circa 180.000 lemmi; il *Dizionario enciclopedico italiano* dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana contiene circa 140.000 lemmi; il *Grande Dizionario italiano dell'uso* (GRADIT, De Mauro, 1999) contiene 250.000 lemmi, cui si aggiungono 60.000 parole polirematiche. Un dizionario dell'uso, monovolume, di quelli più comunemente utilizzati nella consultazione personale e scolastica, contiene sui 130.000-140.000 lemmi (Ferreri 2005a: 49): sempre troppi per pensare di proporli, tutti, nell'insegnamento. Dunque bisogna trovare un modo per operare una selezione ragionevole di parole, anzi più selezioni successive» Lo Duca, 2014: 138).

<sup>62</sup> Tratto per esempio dal LIF (*Lessico Italiano di Frequenza*, 1972), o dal VELI (*Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana*, 1989), il LIP (*Lessico dell'Italiano Parlato*, 1993), o dal LE (*Lessico Elementare*, 1994).

<sup>63</sup> Cfr. Ferreri, 2005a: 57.

<sup>64</sup> In tale direzione sono orientati gli studi di Michele Colombo e quelli del gruppo di lavoro ASLI Scuola – coordinato dallo stesso Michele Colombo e da Paolo D'Achille – che costruirà il RIF, Repertorio italiano di famiglie di parole (cfr. Colombo, 2017).

di base [...]. A partire da *giocare*, e conteggiando anche le forme flesse, Ferreri (2005a: 26-27) arriva a ben 72 parole formalmente collegate, senza contare le polirematiche quali *giocare a carte*, *giocare in borsa*, *giocare tutte le carte*, *giocare al rialzo* e così via. Aspetti positivi dell'approccio morfologico: tensione tra forme analogiche e forme realizzate (Nome + *-aio* → Nome di agente (*fioraio*, *benzinaio*, *giornalaio*); Nome + *-esco* → Aggettivo di relazione (*libresco*, *studentesco*, *fiabesco*); nomi di agente la serie in *-ista* lista molto più lunga della serie in *-iere*; alcuni procedimenti danno luogo a formazioni più o meno trasparenti sul piano formale (*gattino* vs. *cagnolino*) o semantico (*ricamatrice* vs. *passeggiatrice*); più procedimenti con lo stesso esito semantico: ad esempio sono tutti nomi di strumenti *carburatore*, *lucidatrice*, *macinino*, *abbagliante*, *annaffiatoio*, *bilanciere*; uno stesso procedimento può avere esiti categoriali e semantici diversi (*funzionario*, *lebbrosario*, *mansionario*, *quaternario*, *frammentario*) (Lo Duca, 2014: 142).

Costruire un sillabo lessicale per la propria classe, secondo Ferreri (2005), dovrebbe «innescare un circuito virtuoso capace di generare per autoapprendimento un incremento continuo»<sup>65</sup>.

Partendo da un'indagine sugli stili cognitivi, sui gusti in materia di narrazione (serialità televisiva, contenuti web) degli studenti, sulle istanze comunicative dei ragazzi (costruzione di pagina *facebook*, comunicazione epistolare, scrittura creativa) si può senz'altro giungere alla costruzione di un sillabo lessicale condiviso e *student-oriented*, utile per incrementare in modo graduale e non imposto dall'alto le competenze degli alunni.

## 7. CONCLUDENDO

L'esperienza del progetto MAT.ITA ha non solo fornito occasioni di dialogo aperto con i docenti delle scuole in materia di *testing* e didattica dell'italiano in classe, ma ha offerto anche l'occasione di riflettere insieme ai colleghi di discipline scientifiche, ancora una volta, sulla centralità della competenza linguistica, nell'accezione più ampia e plurima del termine. I problemi di comprensione del testo riguardano profondamente i colleghi dei Dipartimenti scientifici e i docenti di discipline scientifiche a scuola. Alla luce di tali istanze le competenze comunicative degli studenti oggi vanno orientate in un quadro pluricodice e dialettico tra:

Lingua quotidiana	↔	Linguaggio delle discipline
Lingua per Navigare nella scuola	↕	Linguaggio disciplinare e accademico essenziale

Come osserva Bertocchi (2011), esistono oggi a scuola così tanti sistemi semiotici che il compito del docente sembra sempre meno quello di depositario di saperi. Il mandato formativo degli insegnanti si rifunzionalizza piuttosto in direzione dell'orientamento, per cui ciascun docente dovrà costituire per gli allievi una guida che li addestri a muoversi con fluidità e dinamismo tra i molteplici universi di senso cui sono esposti. I “nativi digitali” devono acquisire a scuola competenze ormai irrinunciabili: gestire al meglio

<sup>65</sup> Ferreri, 2005: 38.

l'organizzazione procedurale delle attività; ricercare informazioni ed elaborare conoscenze, ristrutturare i concetti e ampliare l'orizzonte nozionale, comunicare i risultati del proprio apprendimento. L'educazione linguistica andrebbe dunque ripensata in termini di attività di orientamento verso una competenza comunicativa plurima, articolata in generi testuali dominati e gestiti con consapevolezza e matura padronanza (Alfieri, 2017). Nuovi criteri di valutazione potranno essere quindi l'appropriatezza per generi testuali e la competenza riflessiva in chiave interdisciplinare.

Sarà importante a tal fine creare nuovi ambienti di apprendimento linguistico<sup>66</sup>, che favoriscano nuovi tipi di gestione dell'apprendimento, nuove alfabetizzazioni multimediali e sociali in chiave metalinguistica e metacognitiva.

Si è ben consapevoli che bisognerà lavorare secondo modalità didattiche in linea con i nuovi assetti cognitivi dei "nativi digitali", ascoltandoli, osservandoli, senza rincorrerli sul piano delle tecnologie, secondo gli orientamenti del Rapporto OECD 2012. Andranno altresì potenziate le strategie didattiche in chiave riflessiva: è ben dimostrato, infatti, che la consapevolezza del proprio specifico *setting* cognitivo aiuta il discente ad orientare in modo positivo il suo lavoro di apprendimento e favorisce in modo naturale i processi di acquisizione.

Andranno infine recepite in senso verticale fino agli anni dell'istruzione universitaria le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* secondo cui «Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio»<sup>67</sup>. Sempre secondo le *Indicazioni* ministeriali, il compito di sostenere e aiutare gli studenti a consolidare tali competenze non è solo del docente di italiano, anzi: «per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività»<sup>68</sup>.

È proprio in questa direzione che il Progetto MAT.ITA ha mosso i primi passi e, continuando il suo lavoro sinergico tra scuola e università ha buone probabilità, se non di poter risolvere i problemi dai quali ha preso le mosse, di poter almeno raccogliere informazioni e quindi di fornire suggerimenti per un'azione più efficace.

<sup>66</sup> Mariani, 2011.

<sup>67</sup> «Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.» *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007: 49.

<sup>68</sup> *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre 2007: 49.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2017), “Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?”, in *Lingue e culture dei media*, 1, 1, pp. 91-125.
- Alfieri G. (2016), “Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica”, in D’Achille P. (a cura di), *Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. (Atti del I Convegno-Seminario dell’ASLI Scuola, Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Cesati, Firenze, pp. 275-282.
- 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. 65-94.
- Alfonzetti G. (2001), “Le funzioni del code switching italiano-dialetto nel discorso dei giovani”, in *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani*, 19, pp. 235-264.
- Alfonzetti G. (2012), *I giovani e il code switching in Sicilia*, Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani, Palermo.
- Alfonzetti G. (2013), “Il *polylinguaging*: una modalità di sopravvivenza del dialetto nei giovani”, in *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani*, 24, pp. 213-252.
- Alfonzetti G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromatoedizioni, Ispica (RG).
- Altieri Biagi M.L. (1984), “Lingua e processi logici”, in AA.VV. (1984), *Il filo del discorso: Proposte per l’educazione linguistica dalle elementari al triennio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Antonelli G. (2009), “Il linguaggio degli SMS”, in *XXI secolo*, Istituto della Enciclopedia, Roma, pp. 417-425.
- Antonelli G. (2007), *L’italiano nella società della comunicazione*, Zanichelli, Bologna.
- Antonelli G. (2010), “La lingua di Internet e degli SMS”, in Aprile M. (a cura di), *Lingua e linguaggio dei media*, Aracne, Roma 2010, pp. 181-192.
- ASLI = Annuario 2002, Cesati. Firenze.
- Balboni P. (1998), *Tecniche didattiche per l’educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
- Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) (2008), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano.
- Basile G., Guerriero A. R., Lubello S. (a cura di) (2006), *Competenze linguistiche per l’accesso all’università*, Carocci, Roma..
- Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di) (2012), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia.
- Berruto G. (2012), “Che cosa vuol dire saper una lingua? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche”, in Bernini G., Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia, pp. 27-53.
- Bertocchi D. (2011), *Le competenze dell’asse dei linguaggi da valutare e certificare*, Seminario CIDI, Milano 20 gennaio 2011.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un’altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di) (2004), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Bozzone Costa R., Piantoni M. (2000), “Testare l’italiano degli studenti universitari”, in Csillaghy A., Gotti M. (a cura di), *Le lingue nell’università del Duemila*, Forum, Udine,



- pp. 257-269.
- Cadamuro A. (2004), *Stili cognitivi e stili di apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma.
- Calzetti M.T., Panzeri Donaggio L. (a cura di) (1995), *Educare alla scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cardona G. R. (1983), “Culture dell’oralità e culture della scrittura”, in *LIE*, II, pp. 25-40.
- Cicalese A. (2001), *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*, Carocci, Roma.
- Citterio S., Corno D., Ravizza G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), *Leggere: capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo M. (2017), “Un nuovo strumento per la didattica del lessico. Il Repertorio italiano di famiglie di parole”, in *Studi linguistici italiani*, fasc. 2, pp. 1-11.
- Corno D., Pozzo G. (1991), *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cortelazzo M. (1994), “Il parlato giovanile”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Einaudi, Torino, pp. 291-317.
- Council of Europe/Conseil de l’Europe, (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Coveri L. (1988), “Lingua ed età”, in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, Niemeyer, Tübingen, pp. 134-141.
- Coveri L. (1993), “Novità del/sul linguaggio giovanile”, in Radtke E. (a cura di), *La lingua dei giovani*, Narr, Tübingen, pp. 35-47.
- De Kerckhove D. (2008), *Dall’alfabeto a internet: L’homme “littéré”: alfabetizzazione, cultura, tecnologia*, Mimesis, Milano-Udine.
- De Marco A. (2008), *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- De Masi S., Maggio M. (2006), “Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono”, in Russo D. (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, collana Giscel, Franco Angeli, Milano, pp. 156-17.
- De Mauro T. (2000), “Richieste sociali e capacità linguistiche delle giovani generazioni italiane”, in Piemontese E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 11-22.
- De Renzo F., Piemontese M. E. (a cura di), 2016, *Educazione linguistica e apprendimento / insegnamento delle discipline matematico-scientifiche* (I Quaderni del Giscel), Aracne, Roma.
- De Santis C., Gatta F. (2013), “Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all’uscita dalla scuola secondaria. Risultati di un’indagine”, in *Studi di grammatica italiana*, XXI-XXXII, pp. 411-441.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Favaro G. (2009), “L’italiano L2: autoapprendimento e narratività. Materiali multimediali di italiano L2 per bambini e ragazzi”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 286-296: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/445>.
- Ferreri S. (2005), “Fare i conti con le parole”, 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. 180-194.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Fusco F., Marcato C. (a cura di) (2005), *Forme della comunicazione giovanile*, Il Calamo, Roma.

- Gheno V. (2012), “Rilievi lessicali sui social network: l’italiano alle prese con la globalizzazione linguistica”, in Telmon T., Raimondi G., Revelli L. (a cura di), *Coesistenza linguistiche nell’italiano pre e postunitario*, Atti del XLV Congresso internazionale SLI (Aosta-Bard, 26-28 settembre 2011), Bulzoni, Roma, pp. 647-660.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Giscel Calabria (2008), “Livello di conoscenza del vocabolario comune negli studenti delle elementari e delle superiori”, in Barni M., Troncarelli D., Bagna C. (a cura di) *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa*, FrancoAngeli, Milano, pp. 187-201.
- Grinder M. (1991), *Righting the Educational Conveyor Belt*, Metamorphous Press, Portland Oregon.
- Gualdo R., Telve S., Clemenzi L. (a cura di), *Nuove tecnologie e didattica dell’italiano e delle materie umanistiche*, Vecchiarelli editore, Manziana (Roma).
- Hulstijn J. H. (2015), *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and research*, Benjamins, Amsterdam.
- Karmiloff Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare*, il Mulino, Bologna.
- Koch Peter (2009), “I generi del/nel parlato”, in Amenta L., Paternostro G. (a cura di) , *I parlanti e le loro storie*, Centro di Studi Filologici e Linguistici siciliani, Palermo, pp. 21-38.
- Lavinio C. , Sobrero A. (1991), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lo Duca M. (2003), *Lingua Italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Lo Duca, M. (2007), “Il modello valenziale in L1”, in Siviero C. (a cura di), *Lingue e verbi a confronto. Fare grammatica in L1, L2, L3*, Edizioni Junior, Bergamo, pp. 45-49.
- Lo Duca M. (2014), *Quante e quali parole nell’insegnamento dell’italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione del Sillabo*, Istituto Italiano di cultura di Stoccolma, [http://www.iicstoccolma.esteri.it/iic\\_stoccolma/it/gli\\_eventi/calendario/quante-e-quali-parole-nell-insegnamento-dell-italiano-l2-ls.htmlp.137](http://www.iicstoccolma.esteri.it/iic_stoccolma/it/gli_eventi/calendario/quante-e-quali-parole-nell-insegnamento-dell-italiano-l2-ls.htmlp.137)».
- Lo Duca M., Fratter I. (a cura di) (2016). *Il lessico possibile. Strategie lessicali e insegnamento dell’italiano come L2*. Aracne, Roma.
- Lorenzetti L., Schirru G. (2006), “La lingua italiana nei nuovi mezzi di comunicazione: SMS, posta elettronica, internet”, in Gensini S. (a cura di), *Guida alle pratiche della comunicazione*, Carocci, Roma, pp. 71-98.
- Lugarini E. (a cura di) (2010), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano.
- Marcato G. (a cura di) (2006), *Giovani, lingua e dialetto*, Unipress, Padova.
- Marello C. (1996), *Le parole dell’italiano. Lessico e dizionari*, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L. (2011), “Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l’interazione orale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 273-293: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238/1450>.
- Morgana S., Prada M. (2010), “La valutazione e la misurazione delle competenze di scrittura rilevabili attraverso il microsistema interpuntivo”, in Lugarini E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 369-390.

- Moskowitz G. (1978), *Caring and sharing in the Foreign Language Class. A sourcebook on Humanistic techniques*, Newbury House, Rowley Mass.
- Oblinger D.G., Oblinger J. L. (eds.) (2005), *Educating the Net generation*, Educase: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>.
- Ortega L. (2009), *Understanding Second Language Acquisition*, Rutledge, Oxon/New York.
- Pavesi M. (1998), “Costruire e capire nuove parole: strategie di espansione lessicale”, in Prat Zagrebelsky (a cura di), *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 193-208.
- Pistolesi E. (2005), “Internet e il linguaggio dei giovani (LG)”, in Fusco F., Marcato C. (a cura di), *Forme della comunicazione giovanile*, vol. XX, Il Calamo, Roma, pp. 251-282.
- Prada M. (2004), “Lingua e web”, in Bonomi I., Masini A., Morgana S. (a cura di), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma, pp. 249-289.
- Prada M. (2009), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 1, pp. 232-278: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/443>.
- Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di) (1998). *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Prensky M. (2001), *Digital natives, Digital immigrants*, From «On the Horizon» (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Rossi F., Ruggiano F. (2013), *Scrivere in italiano. Dalla pratica alla teoria*, Carocci, Roma.
- Rossi F., Ruggiano (2015), *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sardo R. (2004), “Il discorso costruito per bambini”, in Sardo R., Centorrino M., Caviezel G. (a cura di), *Dall'«Albero azzurro» a «Zelig»: modelli e linguaggi della tv vista dai bambini*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 63-144.
- Sardo R. (2007), “Modelli testuali e linguistici della tv per ragazzi”, in Sardo R., Centorrino M. (a cura di), *Dall'antenna alla parabola: modelli di ricezione e fruizione della tv per ragazzi oggi*, Bonanno, Acireale-Roma, pp. 9-24.
- Sardo R. (2010), “Modelli linguistici per giovanissimi tra tv e YouTube”, in Marcato G. (a cura di), *Le nuove forme del dialetto*, Unipress, Padova, pp. 231-236.
- Sardo R. (2012), “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 contemporanea*, Società di Storia patria per la Sicilia Orientale, Catania, pp. 48-78.
- Schmid S. (1994), “Un modello di strategie d'acquisizione per lingue imparentate”, in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano come lingua seconda/lingua straniera*, Bulzoni, Roma.
- Serra Borneto C. (1999), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- Serianni L. (2010), *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2010), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Simone R. (2000), *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari-Roma.

- Simone R. (2012), *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano.
- Sobrero A. (2000), “Fra videogiochi, non-lettura e una lingua flou”, in Piemontese E. (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze.
- Sobrero A. (2013), “Prefazione” a Solarino R. *Imparare dagli errori*, Youcanprint, Tricase (LE).
- Solarino R. (2013), *Imparare dagli errori*, Youcanprint, Tricase (LE).
- Stefanelli S., Saura V. (2012), *I linguaggi dei media*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Stefinlongo A. (2007), “Frammenti di una comunicazione interrotta”, in Cardinale U., Corno D. (a cura di), *Giovani oltre*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 209-230.
- Sternberg R. J. (1998), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi*, Erikson, Trento.
- Tavosanis M. (2011), *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di) (2001), *Lingue e culture in contatto*, FrancoAngeli, Milano.
- Viale M. (2011), “Le competenze grammaticali di base per l'università: dati da un'esperienza didattica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, collana Giscel, FrancoAngeli, Milano, pp. 137-149.
- Voghera M., Basile G., Guerriero A.R. (2005), *E.L.I.C.A.: educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, pp. 65-94, Perugia: Guerra Edizioni.

## APPENDICE

### ALLEGATO 1

#### COMPLINNESS

#### Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario

Cattedra di Storia della lingua italiana- Università degli studi di Catania  
*Dipartimento di Linguistica italiana- Università degli studi Roma Tre*

**Città**

**Istituto**

**Classe**

**Età**

**Sesso**

M	F
---	---

## I GRAFIA/ FONETICA E INTERPUNZIONE.

### a) Sottolinea la forma esatta tra:

1. Ingegniere / ingegnere
2. Eccezionale / eccezionale
3. Sufficienza/ sufficienza
4. Esterefatto / esterrefatto
5. Delinquenza / delinquenza
6. Melansane/ melanzane
7. Arrugginito / arruginito
8. Disabile / disabbile

### b) Una sola delle seguenti frasi non contiene alcun errore ortografico. Quale?

1. Qual'è la cosa che più ti piace?
2. Quel giorno Mario era un pò giù.
3. Qualcun'altro lo farà al posto tuo, se a te non va.
4. Mario da sempre ragione a te.
5. Questo gattino è un amabile creatura.
6. Antonio sta sempre a chiacchierare al telefono.

### c) Una sola delle seguenti tre versioni del brano *Poche pagine per un lungo conflitto* contiene l'interpunzione corretta. Quale?

#### A) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia, era entrata in guerra a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915 dopo aver denunciato venti giorni prima, l'alleanza con gli Imperi Centrali quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra; era entrata in guerra quando l'impresa dei Dardanelli era nel pieno fulgore. Mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale, e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate: doveva essere la partecipazione italiana concertata militarmente con russi e serbi ma i russi in piena ritirata nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti del patto di Londra; che pure essendo segretissimo avrebbero dovuto ignorare.

#### B) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia era entrata in guerra a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915, dopo aver denunciato venti giorni prima l'alleanza con gli Imperi Centrali, quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra. Era entrata in guerra quando l'impresa dei Dardanelli era nel pieno fulgore, mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale, e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate. Doveva essere la partecipazione italiana concertata militarmente con russi e serbi; ma i russi in piena ritirata nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti del patto di Londra che, pure essendo segretissimo, avrebbero dovuto ignorare.

#### C) *Poche pagine per un lungo conflitto.*

L'Italia era entrata in guerra, a fianco dell'Intesa il 24 maggio 1915. Dopo aver denunciato venti giorni prima l'alleanza con gli Imperi Centrali quando già da una settimana si era accordata con l'Intesa firmando il cosiddetto patto di Londra. Era entrata in guerra quando l'impresa dei

Dardanelli era nel pieno fulgore: mentre menzognere notizie di immaginarie vittorie la Francia faceva affluire dal fronte occidentale e le conseguenze dello sfondamento delle linee russe a Gorlice non si erano ancora palesate. Doveva essere, la partecipazione italiana, concertata militarmente con russi e serbi ma i russi, in piena ritirata, nulla potevano e i serbi erano sfiniti oltre che scontenti, del patto di Londra che pure essendo segretissimo avrebbero dovuto ignorare.

[Tratto da Mario Silvestri, *Riflessioni sulla Grande Guerra*, Laterza, Roma- Bari, 1991, p. 71]

**d) Quattro tra le seguenti frasi non contengono errori di interpunzione. Quali?**

1. Mi disse, di non giocare più.
2. Il suo tono di voce era insofferente, quasi minaccioso.
3. Sul ripiano delle scale, immediatamente dietro la finestra, stava il suo gatto.
4. Si fa presente, che all'interno del testo, ci sono errori ortografici.
5. Sarebbe davvero necessario, trovare il tempo di vederci.
6. Batté le mani: entrarono due servitori con le pietanze.
7. Gli chiese: "Che fai stasera".
8. Le chiese che fai stasera?
9. Non mi piacciono cani, gatti, pesci rossi, tartarughe, ecc..

**II LESSICO.**

**a) Scegli l'unico significato esatto:**

**1) Attrito**

1. malattia delle ossa
2. dissidio
3. spaventato

**2) Latente**

1. nascosto
2. lamentoso
3. rigoglioso

**3) Misoginia**

1. malattia sessuale
2. avversione per le donne
3. religione musulmana

**4) Xenofobo**

1. razzista
2. filantropo
3. strumento musicale

**5) Denigrare**

1. sbiancare
2. screditare
3. rendere merito

6) **Edulcorare**

1. adulare
2. addolcire
3. colorare

7) **Indigenza**

1. abbondanza
2. indigestione
3. povertà

8) **Fortuito**

1. fortunato
2. casuale
3. relativo a un furto

9) **Digressione**

1. divagazione
2. trasgressione
3. aggressione

10) **Plebiscito**

1. voto unanime
2. voto popolare
3. popolo

11) **Esiziale**

1. esigente
2. fatale
3. esistenziale

12) **Esacerbare**

1. esagerare
2. provare rancore
3. inasprire

13) **Postulare**

1. ipotizzare
2. presupporre
3. richiedere

14) **Mentore**

1. amico fidato, guida
2. relativo al mento
3. bugiardo

**b) Individua il termine tecnico equivalente.**

B1

- Mio fratello, per problemi ai denti, ha bisogno di un bravo *dentista*.  
(odontoiatra, parotite, geriatra)
- *Il medico che cura gli anziani* deve essere molto sensibile.  
(odontoiatra, parotite, geriatra)

- Hai le ghiandole ingrossate: hai già avuto *gli orecchioni*?  
(odontoiatra, parotite, geriatra)

B2.

- Bisognerebbe dare *un aiuto* a tutte le famiglie povere.  
(monopolio, emolumento, sussidio)
- Lo stato ha il *controllo totale* sul mercato delle sigarette.  
(monopolio, emolumento, sussidio)
- L'amministrazione dovrebbe erogare un giusto *stipendio* a tutti i dipendenti.  
(monopolio, emolumento, sussidio)

**c) Completa la frase scegliendo fra i termini della lista.**

C1

- La scienza che studia gli insetti si chiama...  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Mi piacerebbe conoscere meglio la struttura della crosta terrestre: inserirò un corso di... nel mio piano di studi.  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Grazie agli studi di... abbiamo molte notizie sulla struttura delle grotte.  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Essendosi occupato di..., il mio veterinario riesce a interpretare il comportamento di cani e gatti.  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- Secondo la... la parola figlio deriva dal latino FILĪUM.  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)
- La... ci ha permesso di conoscere la cultura degli indiani d'America.  
(geologia, entomologia, etnologia, etimologia, etologia, speleologia)

C2

- La vita di San Francesco è stata oggetto di studio per più di un...  
(sismografo, agiografo, biografo)
- Plutarco scrisse su moltissimi personaggi illustri del passato. Fu un grandissimo...  
(sismografo, agiografo, biografo)
- Quel tipo di... si è rivelato utile durante l'ultimo terremoto.  
(sismografo, agiografo, biografo)

**d) Sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico con un termine di ambito semantico più ristretto.**

1. Il presidente deve ancora *dare* le onorificenze.  
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
2. Il giudice sta per *dare* la sentenza sul caso dibattuto.  
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)



3. Il bravo medico non dovrebbe dare medicine non necessarie.  
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
4. È compito del generale dare ordini ai soldati.  
(prescrivere, impartire, conferire, emettere)
1. Prima di poter andare da sola, deve *fare* almeno 14 anni.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
2. Gli alunni dovettero *fare* il tema in un'ora.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
3. Bisognava *fare* il problema di geometria per prendere un buon voto.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
4. Luigi ha deciso di *fare* una polizza assicurativa.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
5. In realtà il ragazzo non sapeva di *fare* un reato.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)
6. Carla sta per *fare* l'esame.  
(commettere, stipulare, sostenere, svolgere, compiere, risolvere)

**e) Un aggettivo solo dice tutto. Qual è?**

1. Versamento *del fegato*. (effimero, espunto, epatico)  
Piacere *di breve durata*. (effimero, espunto, epatico)  
Brano *tolto da un testo*. (effimero, espunto, epatico)
2. Inchiostro *che può essere cancellato*. (desueto, delebile, dilapidato)  
Modo di fare *caduto in disuso*. (desueto, delebile, dilapidato)  
Patrimonio ereditario *sprecato*. (desueto, delebile, dilapidato)
3. Una malattia *annientata definitivamente*. (versatile, greve, debellata)  
Aria *particolarmente pesante*. (versatile, greve, debellata)  
Un uomo versatile. (eclettico, greve, debellata)
4. Sostanza *che combatte i funghi*. (antiemetica, edile, antimicotica)  
Sostanza *che previene il vomito*. (antiemetica, edile, antimicotica)  
Impresa *di costruzione*. (antiemetica, edile, antimicotica)

**f) Indica l'iperonimo adatto per ogni gruppo di sostantivi (es. l'iperonimo di *rosa, giglio, viola* è *fiore*).**

1. Cipria, rossetto, ombretto. (dermoprotettivo, cosmetico, trucco)
2. Camion, autobus, furgone. (trasporto, locomotore, veicolo)
3. Limone, mandarino, arancio. (agrume, ortaggio, spremuta)
4. Coltello, forchetta, cucchiaio. (posata, attrezzo, arma da taglio)
5. Sandalo, pantofola, mocassino. (scarpa, calzatura, indumento)
6. Pecora, capra, agnello. (ovino, suino, bovide)

**g) Quale dei termini in corsivo non è usato in senso figurato?**

1. Quando parla di politica *si surriscalda* sempre.
2. Gli ho chiesto di aiutarmi e *si è volatilizzato*.

3. Saperti *al sicuro* mi fa stare meglio.

**h) Scegli il suffisso adatto per trasformare l'aggettivo in sostantivo (es.: breve > brevità; umile > umiltà)**

1. Empio (empietà, empiezza, empitudine).
2. Grato (gratuità, gratezza, gratitudine).
3. Perspicace (perspicacia, perspicacità, perspicacietà).
4. Distratto (distrattagine, distrazione, distrattezza).

### **III MORFOLOGIA**

**a) Completa le seguenti comparazioni.**

1. Il pane fa ingrassare tanto (quanto, come, che) la pasta.
2. La situazione politica in Palestina meno definita (rispetto, che, come) in Egitto.
3. La chirurgia moderna risolve casi più complessi (tanto quanto, di, che) in passato.

**b) Indica la forma verbale esatta.**

1. Io (incussi, incutii, incutetti).
2. Io (stasi, stesi, stetti).
3. Io (cocetti, cossi, cuoeci).
4. Egli (crocifiggette, crocifisse, crocifigee).
5. Essi (redensero, redinsero, redimettero).

**c) Scegli la forma corretta del participio passato dei seguenti verbi.**

1. accludere (accluso, acclunso, accludito).
2. assurgere (assorto, assurto, assurito).
3. comprimere (compremuto, compresso, comprimito).
4. fendere (fenduto, fendito, feso).
5. figgere (fitto, fisso, figgiuto).
6. esigere (esatto, esigito, esito).

**d) Indica la forma esatta.**

1. Se solo (stasse, stesse) più attento.
2. Vorrei che la maestra (desse, dasse) più compiti per casa a mio figlio.
3. Bisogna impiegare molto tempo per assimilare bene (i fondamenti, le fondamenta) della chimica.
4. I detriti trasportati dall'acqua si sono accumulati lungo (i cigli, le ciglie, le ciglia) della strada.
5. (Le labbra, i labbri, i lobi) della ferita devono essere ben puliti.
6. (Le braccia, I bracci, Le bracce) della bilancia devono essere in perfetto equilibrio.

**e) Inserisci gli articoli appropriati.**

1. Ho bucato (il, lo) pneumatico e devo provvedere a cambiare la ruota.
2. Adesso non posso dirtelo, te lo dirò (l', un') altra volta.
3. Per gli antichi greci (i, gli) dei abitavano sul monte Olimpo.
4. Ho deciso che consulterò (il, lo) psicoterapeuta perché mi sento ansioso.

**f) Indica la forma esatta del plurale dei seguenti nomi.**

1. arancia (arance, arancie).
2. dio (dii, dei).
3. asparago (asparaghi, asparagi)
4. tempio (templi, tempii).

**g) Indica il plurale corretto di ogni termine.**

1. la bustapaga (le bustapaghe, le bustepaga).
2. il capogruppo (i capogruppi, i capigruppo).
3. il parabrezza (i parabrezza, i paribrezzi).
4. il sordomuto (i sordimuti, i sordomuti).
5. il pianoforte (i pianiforte, i pianoforti).

**h) Scegli la preposizione corretta.**

1. Questa legge è inerente (la, alla, sulla) tutela del territorio.
2. La mamma ha chiamato (al, per il, il) bambino per farlo uscire dall'acqua.
3. Ho comprato le sigarette (dal, nel, al) tabaccaio.
4. La barca di mio fratello è attraccata (al, sul, nel) molo di levante.
5. Vorrei che la mia parola non si mettesse (alla, in, a) discussione!

**IV SINTASSI**

**a) Indica, tra quelle seguenti, le due frasi che non contengono alcun errore sintattico.**

1. Se venissi a trovarmi, mi farebbe piacere.
2. Sarebbe felice se verresti al matrimonio.
3. Se sarebbe stato oggi, sarebbe nato un processo.
4. Ero sicuro che abbia agito in buona fede.
5. Se avessi abbastanza soldi, mi comprassi una macchina sportiva.
6. Se fossi stato a Catania in quei giorni, avresti visto un magnifico concerto.

**b) Una sola delle frasi all'interno dei seguenti gruppi di esempi non contiene alcun errore sintattico. Quale?**

1. Se decidevo di venire alla festa, ti avessi avvisato.
2. Potrai andare alla festa dopo che avresti fatto i compiti.
3. Solo se cambierà metodo di studio otterrà un risultato migliore.
4. Se non mi importa veramente, non gli chiedevo scusa.

1. Chi ti dice che Giulia non arrivava domani?
2. Marx credeva che la struttura condizionasse la sovrastruttura.
3. Credevo che il prossimo compito andava meglio.
4. Se non lo conoscevo bene, penserei che lo sta facendo per la gloria.

1. Penso che Luigi partirà in autunno.
2. Carlo, mio zio diceva che era un bravo ragazzo.
3. Non è vero ciò che dite: mi piacerebbe se anche voi partecipate all'iniziativa.
4. Vorrei che tu legga il mio scritto.

**c) Scegli il tempo e il modo verbale corretto tra quelli indicati.**

Mi pare di avere osservato in lunghe esperienze che la condizione umana intorno alle cose intellettuali (è, sarà, era) tale che quanto meno uno se ne intende e ne sa, tanto più decisamente (voleva, vuole, vorrà) parlarne; e che, al contrario, la moltitudine delle cose conosciute ed intese (renderà, rende, rendeva) più lento e insicuro a sentenziare circa qualche novità.

Nacque già in un luogo solitario un uomo dotato dalla natura di un ingegno perspicacissimo e d'una curiosità straordinaria; e poiché per suo diletto (allevò, allevasse, allevava) diversi uccelli, gustava molto del loro canto, e con grandissima meraviglia andava osservando con che bell'artificio, con la stessa aria con la quale respiravano, (formavano, formassero, formano) a loro piacere diversi canti, e tutti soavissimi. Accadde che una notte vicino a casa sua (sentì, ha sentito, sente) un suono delicato, e immaginando che (fosse, era, sarebbe) qualche uccelletto, si mosse per prenderlo; e venuto nella strada trovò un pastorello, che soffiando in certo legno forato e movendo le dita sopra il legno, ora (serrava, serrò, serrando) e ora aprendo certi fori che vi erano, ne (trasse, traeva, trendo) quelle diverse voci, simili a quelle di un uccello, ma con maniera diversissima.

**d) È stato sovvertito l'ordine logico o temporale dei periodi. Stabilisci l'ordine corretto e scrivilo nelle caselle sottostanti (esempio: 2, 4, 3...).**

1. con un'altra
2. senza cambiare il senso del messaggio.
3. La trasposizione consiste
4. nel sostituire una parte del discorso

--	--	--	--

1. con un notevole aumento della disoccupazione
2. l'America era profondamente cambiata.
3. e della protesta sindacale.
4. e indirizzato i cambiamenti sociali degli anni a venire,
5. La guerra, infatti, aveva posto fine alla crisi economica
6. Al termine del conflitto mondiale

--	--	--	--	--	--

## ALLEGATO 2

### COMPLINNESS

Competenze linguistiche essenziali per il percorso universitario

Cattedra di Storia della lingua italiana- Università degli studi di Catania  
*Dipartimento di Linguistica italiana- Università degli studi Roma Tre*

**Città**

**Istituto**

**Classe**

**Età**

**Sesso**

M	F
---	---

#### **COMPETENZA DIAMESICA: SCRITTO E PARLATO**

Consapevolezza della diversità del canale e dei relativi riflessi formali su tutti i livelli del messaggio.

#### ABILITÀ RICETTIVE

**1. Nella trascrizione di un'intervista a una studentessa sui mezzi di trasporto utilizzati per raggiungere la scuola, sottolinea le espressioni del parlato che non possono essere usate nella riscrittura:**

Beh dunque io non vengo regolarmente a scuola col motorino ma oggi m'è successo che appunto è stato uno di quei giorni in cui venivo a scuola con la vespa veramente non l'avevo presa io ma l'aveva presa mia sorella e l'ha lasciata sotto casa e è sa... e poi è salita su a chiamarmi e e m'ha detto di scendere perché m'aspettava io sono scesa e quando siamo andate giù e ho visto abbiamo visto che la vespa non c'era più e allora mia sorella ha detto appunto che ce l'avevano fregata sennonché io non ci ho creduto perché era un fatto che ci era già successo e riguardava però la vespa di mia sorella che ce l'avevano fregata qualche giorno prima però

L'avevamo riavuta perché abbiamo dato diecimila lire a quelli che ce l'hanno fregata no adesso può darsi che la ritroviamo come no comunque probabile che siano stati sempre gli stessi a fregarcela adesso non lo so insomma comunque un fatto molto comune quindi insomma.

**2. Nel seguente testo, caratterizzato da indebite infiltrazioni del parlato, sostituire parole polisemiche (*cosa, coso, roba, tizio, ecc...*), parole “vuote” (intercalari, ecc...), stereotipi verbali, termini ed espressioni improprie o di livello troppo colloquiale non adatti ad uno scritto di media formalità; nonché eliminare eventuali commistioni di moduli burocratici.**

Si cercò di sbrogliare la cosa l'anno successivo. Nella seduta del 13 gennaio il presidente della società dichiarò che voleva tornare ai suoi creditori le somme che essi gli avevano prestato. Aggiunse che avrebbe chiesto ai creditori di fargli il santo favore di non denunciarlo alle autorità per non avergli restituito il tutto entro i termini previsti. A questo punto un tizio gli chiese- è vero- in che modo dovesse essere impiegata la roba contenuta nei magazzini. Il capo rispose che proprio da lì sarebbero venuti i soldi per pagare i creditori: la roba infatti sarebbe stata rivenduta al Comune di... e praticamente avrebbero rimpinguato gli scaffali della loro biblioteca comunale. La cosa paradossale è praticamente che – rendetevi conto – lo stesso comune aveva in pratica già pensato di comprare i libri pur non sapendo che la società editrice era a un passo dal tracollo finanziario. Il presidente della società stabilì quindi che, entro sette giorni a decorrere dalla data apposta in calce all'atto di vendita della merce, sarebbero stati convocati i creditori e lì si sarebbe liquidati. A questo punto la società sarebbe ripartita da zero, magari previo oculato stabilimento del budget per le nuove cose da fare e quindi pur chiedendo l'appoggio di qualche santo in paradiso.

#### ABILITÀ PRODUTTIVE

**3. Componi un testo che riporti in discorso indiretto i contenuti della seguente intervista a Francesco Rapetti, unico italiano a vincere, dopo 152 anni dalla sua istituzione, la coppa “America”.**

**D.** Gran bella accoglienza Rapetti, vero? **R.** Stupenda, non me l'aspettavo. **D.** Come ci si sente ad avere vinto la coppa “America”? **R.** Si sta benissimo. Anche se sto iniziando a realizzarlo solo 5 adesso. **D.** È in vacanza? Fino a quando? **R.** Farò il campionato di maxy-yacht sulla nuova barca di Marco Tronchetti Provera e a settembre riprenderò gli allenamenti con Alinghi.

**4. Stendere il testo di una breve telefonata e di un telegramma che mirino entrambi al medesimo effetto perlocutivo (ad es. farsi mandare dei soldi da casa con urgenza).**

#### COMPETENZA LOGICO - CONCETTUALE

Consapevolezza delle condizioni fondamentali della testualità.

#### COESIONE

#### ABILITÀ RICETTIVE

**5. Individuare i pronomi che servono a legare le parti del testo.**

L'epidemia di Sars è in fase discendente in Canada, Singapore, Hong Kong e Vietnam; ma non in Cina. Lo ha comunicato oggi un esperto della Organizzazione mondiale della sanità (Oms).

“Sembra che la diffusione della malattia abbia raggiunto il livello massimo in quei paesi dove è scoppiata il 15 marzo, mentre in Cina sta ancora salendo, purtroppo”, ha detto David Heymann, uno dei responsabili dell’organizzazione, dalla capitale thailandese. Dove è giunto in occasione del summit dei paesi asiatici dedicato all’emergenza polmonite atipica.

E, a dimostrare che la situazione cinese è sempre gravissima, ci sono i dati di oggi: nove vittime, 203 nuovi casi. Mentre, a Hong Kong, le vittime sono 5 e le persone infettate sono 14. e dunque la Sars, che finora ha colpito oltre 20 Paesi, registra in totale più di cinquemila contagi, e oltre 330 morti. Questo dal punto di vista delle vite umane.

Ma c’è un altro tipo di costo, quello economico. Il settimanale “Time” ha calcolato che finora il danno finanziario nel mondo ammonta a circa 30 milioni di dollari. L’esperto dell’Oms, Heymann, a cui è stato chiesto se l’organizzazione creda nella possibilità di fermare la Sars, si è limitato a dichiarare: “No, non lo crediamo.Lo speriamo”.

**6. Nel brano seguente sottolinea le espressioni linguistiche che connettono le frasi di cui è costituito il seguente articolo di cronaca:**

*Ingegnere tenta furto alla Bocconi.*

Un milanese laureato in ingegneria, il quarantaduenne Oliver D., l’altro pomeriggio ha cercato di portare via una stampante dalla sala computer della Bocconi scardinandola con un cacciavite. Non c’è riuscito. Un addetto alla vigilanza dell’ateneo l’ha bloccato mentre cercava di nascondere la refurtiva, 350 mila lire di valore, in un borsoncino.

Oliver D., celibe e incensurato, è stato poi arrestato dai poliziotti di una volante per tentato furto aggravato.

**7. Nel testo seguente sottolinea con colori diversi i legami lessicali e grammaticali che uniscono le frasi (ripetizione di parole, ripetizioni di parole diverse con lo stesso significato, pronomi, ellissi, concordanze).**

Prima di cominciare a lavorare con il PC, è opportuno conoscere alcuni concetti base relativi al suo funzionamento e ai vari elementi che lo compongono. Prima di tutto bisogna distinguere i due principali elementi del computer: l’hardware e il software.

L’hardware è l’insieme degli elementi fisici – il monitor e la tastiera, per esempio –; per software invece si intendono tutti i programmi, sia quelli che consentono di creare immagini e documenti di testo, sia quelli che “spiegano” all’hardware come deve funzionare per rendere il computer operativo.

Il sistema operativo è il software fondamentale di un computer. Esso controlla e dirige tutti i dispositivi informatici, traducendo in un linguaggio (il codice binario) che l’hardware possa comprendere tutte le istruzioni impartite dall’utente, e allo stesso tempo gestisce le risorse del PC (la memoria, il processore, il disco rigido, ecc...). Windows 98 è il sistema operativo utilizzato attualmente nella maggior parte dei computer.

ABILITÀ PRODUTTIVE

**8. Inserire i connettivi e altri tipi di legamenti negli esempi che seguono:**

1. Ho chiesto a lui di farlo\_\_\_\_\_ lo reputo adatto a questo lavoro.
2. È possibile \_\_\_\_\_ possano esserci tutte queste persone, al concerto?
3. Ho scritto una lettera a Maria\_\_\_\_\_ era da tanto che dovevo farlo.
4. Voglio andare a dormire\_\_\_\_\_ ho sonno.
5. Saresti più elegante stasera\_\_\_\_\_ mettesti la giacca blu.
6. Chiamami immediatamente \_\_\_\_\_ arrivi a casa.

7. ti rimprovero continuamente \_\_\_\_\_ ti comporti sempre male.
8. Non so \_\_\_\_\_ mi farà quel favore\_\_\_\_\_ gli avevo chiesto.
9. Il fratello di Andrea, \_\_\_\_\_ vive a Napoli, ritornerà a casa per Natale.
10. \_\_\_\_\_ non dipende da te è inutile che ti colpevolizzi.

**9. Collegare gli enunciati seguenti, proposti con il verbo di modo infinito, in base all'ordine cronologico ed esplicitare le sequenze tramite tempi o connettivi di tempo quali congiunzioni e avverbi:**

Qui innestarsi la favola del pastore Aristeo, in sostituzione dell'elogio di Cornelio Gallo, che – come essere detto – prima occupare la seconda metà del libro. Nel 30 (ultimo anno della composizione delle *Georgiche*) Gallo essere nominato prefetto d'Egitto, paese che avere in particolare onore l'apicoltura. Essere onorato come un dio secondo l'uso egiziano che ritenere divini i faraoni, ubriacarsi di potere, concepire il disegno di soppiantare Ottaviano. Stare quindi per mettersi sulla stessa strada di quell'Antonio ch'egli stesso, col suo valore militare, contribuire ad abbattere. Essere condannato dal Senato, togliersi la vita. Virgilio, che concludere il poema con l'esaltazione dell'amico diletto, così come concludere le *Bucoliche*, dovere cambiare il finale: se Augusto non gli imponesse di sostituire anche l'ultima egloga, cioè doversi, molto probabilmente, al fatto che questa non essere – dal punto di vista politico – molto produttiva: un innamorato tradito, e incapace di dimenticare, essere sempre ridicolo in politica. Viceversa, l'intransigente divieto di pubblicare l'elogio di Gallo alla fine delle *Georgiche*, fare a noi intravedere il contenuto di quest'elogio: Virgilio esaltare in esso, molto probabilmente, le doti politiche e militari rivelate da Gallo nella guerra di Azio: ciò che Augusto non potere più tollerare.

[Paladini V.- Castorina E., *Storia della letteratura latina*, Patron, 1988, vol. I, pp. 238-239. Il testo è stato riadattato.]

**10. Nel testo seguente le frasi sono separate dal punto fermo. Ristabilisci la coesione del testo introducendo tra una frase e l'altra i connettivi opportuni.**

È tempo di cambiare marcia. L'occasione va colta subito, ora. L'occasione va colta al consiglio europeo. Il consiglio inizia oggi. I progetti sulle grandi reti strutturali e sul rilancio della ricerca scientifica e tecnologica non producono crescita. Non producono crescita solo per il fatto di essere stati enunciati. I cantieri i centri di ricerca si aprono. Si aprono se la Commissione europea avrà fatto una lista di priorità. Occorre decidere ed agire concretamente e subito.

**11. Nel testo seguente sono stati eliminati tutti i segni di interpunzione, come pure le lettere maiuscole. Reinserire la punteggiatura e indicare eventuali capoversi.**

Le possibilità offerte dalle tecnologie digitali stanno provocando una vera rivoluzione nel mondo economico internet ha totalmente modificato il modo di condurre le relazioni tra soggetti della vita economica ridefinendo il concetto stesso di società aprendo nuovi mercati annullando tempi e distanze generando vantaggi enormi in termini di qualità e riduzione dei costi e offrendo ampie possibilità di progresso sia agli individui sia alle aziende uno degli aspetti fondamentali che si palesano dall'osservazione del nuovo scenario economico disegnato dal rapido sviluppo della grande rete ed dalla conseguente crescita del potere dell'informazione è l'emergere di numerosi nuovi attori anche piccolissimi su un palcoscenico di dimensioni mondiali chiunque individui o aziende può operare tramite internet può trasmettere dati creare nuovi servizi o usufruirne e può farlo senza dover ottenere alcuna autorizzazione nel sottoporsi a controllo da parte di qualsivoglia autorità centrale il successo di internet infatti dipende soprattutto dal fatto di essere un network aperto praticamente controllato dagli utenti ma questo



aspetto se da un lato costituisce una straordinaria opportunità dall'altro è fonte di nuovi rischi il crescente utilizzo della rete per scopi economici e sociali leciti offre uno spazio sempre più esteso alle attività criminali *Il Sole 24 ore*, venerdì 10 novembre 2000

## COERENZA

### ABILITÀ RICETTIVE

#### 12. Sottolinea, nei testi seguenti, le frasi che violano la coerenza dell'insieme:

- Stanotte la luna si è oscurata. L'eclissi totale del nostro satellite è stata visibile in Europa solo dall'Italia. Si è verificata fra le 3. 20 e le 4. 45. Il fenomeno è accaduto dopo il tramonto del sole.
- Martedì siamo andati al Museo della Scienza di Milano con la nostra insegnante di scienze. La giornata era molto bella e ci siamo divertiti molto. In particolare abbiamo visitato la sezione relativa alla Prima Rivoluzione Industriale, dove sono esposte le macchine inventate in quel periodo.
- Dal greco *oikos* = dimora e *logos* = discorso, il termine *ecologia* indica la scienza che studia le relazioni degli organismi tra loro e con l'ambiente naturale in cui vivono. Essere ecologi è diventato oggi un impegno e una responsabilità morale oltre che civile. Per ambiente si intende l'insieme delle condizioni fisiche, chimiche e biologiche in cui si può svolgere la vita degli organismi.
- Il cinema fu inventato da Thomas Edison e perfezionato dai fratelli Auguste e Louis Lumiere, intorno al 1890. Edison era un tipo geniale che aveva inventato anche la lampadina. In realtà l'invenzione del cinematografo fu il frutto di numerosissime ricerche sviluppatesi all'inizio dell'Ottocento che avevano tutte lo stesso obiettivo: realizzare immagini che dessero la sensazione del movimento.

#### 13. Nel testo seguente è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilisci – scrivendo nel riquadro sottostante il numero di ciascuna parte – la giusta sequenza.

1. La cultura dominante del Paese non è più puritana e moraleggiante, con quella vena di ipocrisia bigotta che ci è parsa per molto tempo il carattere distintivo di una parte importante della società politica americana
2. L'avanzata dei democratici, nel momento in cui il loro presidente siede simbolicamente sul banco degli accusati, dimostra che molti giudizi e analisi degli scorsi mesi concernevano un'altra America alquanto diversa da quella che ha votato martedì scorso.
3. La Florida “cubana” è la California “asiatica” hanno intaccato l'egemonia culturale della Nuova Inghilterra del Middle West
4. Il voto americano non modifica sostanzialmente gli equilibri del Congresso, ma sembra allontanare da Clinton l'incubo dell'impeachment e ci costringe a cambiare la nostra percezione degli Stati Uniti.
5. La guerra del Vietnam, la proposta studentesca degli anni '60, i “figli dei fiori”, il femminismo, l'emancipazione dei neri, la rivoluzione gay, le mode spiritualiste, i nuovi immigrati provenienti dall'America latina hanno cambiato l'America.

--	--	--	--	--

#### 14. Individua il tema e gli eventuali sottotemi del testo.

*Droga e tossicodipendenza: un problema politico, sociale e umano*

Droga altri morti. Ecco uno dei tanti titoli che si trovano leggendo sui giornali di tutti i giorni. La droga è ormai come una macchia nera di petrolio che si allarga nell'acqua; come una caverna oscura e senza fine. Cosa si può dire o fare di più per aiutare drogati e sconfiggere gli spacciatori? La droga nell'ultimo cinquantennio del ventesimo secolo è diventato uno dei maggiori problemi del mondo e soprattutto dei giovani. E non fanno niente, nemmeno una palestra o un centro sociale; così i ragazzi si drogano e i mafiosi restano e si arricchiscono. (A.S., IV ginnasio)

ABILITÀ PRODUTTIVE

#### 15. Riformulare in una sintesi di tre righe il testo seguente.

Quanto alla pittura di genere storico, è risaputo che la sua fortuna nel corso dell'Ottocento – con un amplissimo ventaglio di soggetti che spaziano dalla mitologia alla letteratura, dall'età antica fino ai fatti contemporanei – è fenomeno che ha interessato anche la Sicilia, trovando precise risposdenze nella letteratura, nella storiografia e nella musica. Il recupero del passato e la raffigurazione di episodi di storia antica e recente sia pure con chiavi di lettura (celebrativa, politica, aneddotica, filologica, didascalica, eccetera) attraversa come un filo rosso la cultura siciliana di quel secolo, e in particolare nel campo della arti figurative ha alimentato un genere con il quale si sono confrontati, in diversa misura e con accenti diversi, quasi tutti gli artisti siciliani dell'epoca, come del resto stanno a documentare i dipinti scelti per questa sezione della mostra.

[Giacchino Barbera (a cura di), *Ottocento siciliano. Dipinti di collezioni private agrigentine*, Napoli, Electa, 2001, p.19]

#### 16. Leggi attentamente i seguenti paragrafi e scegli fra le tre continuazioni proposte quella corretta.

1. È assolutamente necessario che l'umanità adotti obiettivi appropriati nei settori dell'energia e delle risorse. Occorre ridurre quei modelli di consumo di energia
  - che soddisfano il bisogno umano
  - che comportano sprechi o bassi rendimenti
  - che garantiscono l'autonomia energetica
2. Lo sviluppo industriale, pur seguendo dei modelli che rispondono a esigenze globali,
  - deve disgiungersi dall'evoluzione socioculturale di u paese
  - deve creare una discontinuità storica
  - deve adattare le tecnologie più appropriate alle situazioni locali
3. La fauna ha un'importante funzione nell'equilibrio ecologico e l'estinzione di una specie può recare
  - la crescita demografica di molte città
  - grave danno all'ambiente
  - l'aumento dell'erosione del suolo

## COMPETENZA TIPOLOGICO TESTUALE

### TIPI DI TESTO

Sapere riconoscere i tratti distintivi che caratterizzano ciascun tipo di testo

#### ABILITÀ RICETTIVE

**17. Assegnare ciascuno dei seguenti testi alla tipologia pertinente (barrare non più di due caselle).**

**A)** Il treno filava a tutto vapore, nelle tenebre.

Ero solo, seduto di fronte a un vecchio signore, che guardava dal finestrino.

Era una notte senza luna, senza un filo d'aria, soffocante. Non si vedeva una stella, e il soffio che il treno ci gettava in faccia era caldo, molle, opprimente, irrespirabile.

Da tre ore avevamo lasciato Parigi, e andavamo verso il centro della Francia senza vedere nulla dei paesi che attraversavamo.

Di colpo ci fu come un'apparizione fantastica: in un bosco, due uomini stavano ritti in piedi, attorno ad un grande fuoco. Li vedemmo per un secondo: erano, o almeno ci parvero, due poveracci vestiti di cenci, rossi nel riverbero del falò, con i visi barbuti voltati verso di noi.

[G. De Maupassant, *L'avventura di Walter Schanaffs*, ed. Mondadori, riduz.]

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

**B)** Istruzioni per la registrazione di un programma televisivo:

1. Inserire una cassetta. L'apparecchio si accende automaticamente.
2. Selezionare il tasto di registrazione (REC) per dare inizio alla registrazione.
3. Per interrompere temporaneamente la registrazione, premere il tasto di pausa (PAUSE).
4. Per riprendere a registrare, premere il medesimo tasto ancora una volta.
5. Per porre fine alla registrazione, premere il tasto di arresto (STOP).

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

**C)** Gli utenti sono invitati ad apporre una doppia barra prima e dopo gli importi in cifre e in lettere sui bollettini di c/c. Prima di effettuare il pagamento si consiglia di controllare la corrispondenza dell'importo impresso dal bollo di convalida con quello riportato sul bollettino. L'eventuale discordanza deve essere segnalata per le dovute rettifiche.

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

**D)** L'unica zona di vegetazione più vegetazione più bassa erano i limoneti, ma anche là in mezzo si levano contorti gli alberi di fico, che più a monte ingombravano tutto il cielo degli orti, con le cupole del pesante loro fogliame, e se erano fichi erano ciliegi dalle brune fronde, o più teneri cotogni, peschi, mandorli, giovani peri, prodighi susini, e poi sorbi, carrubi quando non nuvola che sbioca a mezza costa. In fondo c'era il paese accatastato, tra il porto in basso e in su la roccia; ed anche lì tra i tetti, un continuo spuntare di chiome di piante: lecci, platani, anche roveri, una vegetazione più disinteressata e altera che prendeva sfogo – un ordinato – nella zona dove i nobili avevano costruito le ville e cinto di cancelli i loro parchi. [I. Calvino, *Il barone rampante*, ed. Einaudi, 1957, p. 38]

- descrittivo
- narrativo
- espositivo
- argomentativo
- regolativo
- informativo

### ALLEGATO 3

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE (DISUM)  
COF- CENTRO ORIENTAMENTO E FORMAZIONE

**Progetto “MAT-ITA”**

**TEST DI ITALIANO 2016 A**

**Leggere il seguente indice generale, tratto da F. Bruni et alii, *Manuale di scrittura e comunicazione* (Zanichelli, 2013), e poi svolgere gli esercizi n. 1 e n. 2.**

# Indice

Premessa.....	9	Capitolo terzo	
<b>SEZIONE PRIMA</b>		<b>Tipi di testo</b>	
Capitolo primo		1. Tipi di testo.....	47
<b>Modi della comunicazione linguistica</b>		2. La lista.....	51
1. Scrivere oggi.....	17	3. I testi regolativi.....	54
2. Egocentrismo della lingua e comunicazione faccia a faccia.....	18	4. I testi informativi.....	59
3. Altri tipi di comunicazione parlata.....	23	4.1 Caratteristiche del testo informativo.....	59
4. Intrecci di parlare e scrivere.....	23	4.2 Altri tipi di testo informativo.....	63
<i>Finestra 1.</i> Quando <i>io</i> e <i>tu</i> non si alternano.....	24	4.2.1 Messaggio per segreteria telefonica.....	63
<i>Finestra 2.</i> L' <i>io</i> parla a sé stesso.....	25	4.2.2 Avvisi.....	64
<i>Finestra 3.</i> Il linguaggio del corpo.....	25	4.2.3 Annunci, inviti.....	65
<i>Finestra 4.</i> La comunicazione faccia a faccia.....	27	5. I testi descrittivi.....	66
<i>Finestra 5.</i> Il contesto comunicativo.....	28	6. I testi narrativi.....	70
Domande.....	29	6.1 Caratteristiche del testo narrativo.....	70
Bibliografia.....	29	6.2 Tipi di testo narrativo (che cos'è una storia, in quanti modi la si può raccontare).....	71
Capitolo secondo		6.3 <i>Fabula</i> e intreccio; tempi narrativi; personaggi.....	73
<b>Parlato e scritto</b>		6.4 Le conclusioni di una scrittrice... ..	78
1. Parlare e scrivere: due attività distinte.....	31	<i>Finestra 1.</i> Il ciclo di Sant'Orsola.....	80
2. Alcune caratteristiche del parlato.....	33	<i>Finestra 2.</i> Ordito e trama in una terzina dantesca.....	82
3. Dal parlato allo scritto.....	35	<i>Finestra 3.</i> La didascalia.....	83
4. La lingua come sostituto dell'esperienza.....	37	Domande.....	85
5. Le funzioni della scrittura.....	38	Bibliografia.....	85
6. L'autonomia della scrittura.....	40	Capitolo quarto	
<i>Finestra 1.</i> Dall'intervista trasmessa per televisione all'intervista stampata.....	41	<b>Dallo scritto allo scritto</b>	
<i>Finestra 2.</i> Ancora l'egocentrismo.....	42	1. Lettura come identificazione dei blocchi del testo: capitoli, paragrafi, capoversi.....	87
<i>Finestra 3.</i> Conversazioni letterarie.....	43	2. Lettura come individuazione della gerarchia degli argomenti.....	90
<i>Finestra 4.</i> Nessuno o nessuno?.....	44	3. Leggere e capire: connessioni linguistiche tra e nei capoversi.....	91
Domande.....	45		
Bibliografia.....	46		

## 1. Dove posso trovare chiarimenti sulle caratteristiche del testo informativo?

- nel capitolo 2, paragrafo 5
- nel capitolo 1, paragrafo 4
- nel capitolo 4, paragrafo 1
- nel capitolo 3, paragrafo 4
- non viene trattato nel testo

## 2. Dove posso trovare informazioni su come si suddivide un testo in capitoli, paragrafi e capoversi?

- nel capitolo 1, paragrafo 2
- nel capitolo 2, paragrafo 3
- nel capitolo 3, paragrafo 5
- nel capitolo 4, paragrafo 1
- in bibliografia

**Leggere il seguente brano e poi svolgere l'esercizio n. 3 (assegna un titolo).**

Sono personalmente molto contento di come sono andate le elezioni del presidente della Repubblica. Ma devo dire che [...] mi sono sentito sopraffatto dal rumore. Davvero, in un'epoca in cui si vorrebbe fare tutto in streaming, è indispensabile parlare sempre e ad alta voce di quello che sta succedendo in un dato istante, e che magari cambierà pochi secondi dopo? Non credo di essere contrario ai principi della democrazia se ritengo che molte contrattazioni politiche, per non degenerare in fucilazioni anticipate, dovrebbero svolgersi nel riserbo, attraverso consultazioni prudenti, e l'opinione pubblica dovrebbe giudicare sui loro risultati – poiché, per tanto che si parli, non può intervenire a modificarne le fasi.

Così mi sono sentito sollevato quando il neo-presidente eletto, ricevendo il verbale d'investimento, ha pronunciato solo quattro parole in croce. E bravo il rappresentante della tradizione siciliana, che induce a parlare pochissimo. Non sono solo i siciliani a parlare poco, ci sono anche i piemontesi. Naturalmente questa propensione, che è una virtù, ha il suo opposto nel vizio dell'omertà [...]. Il silenzio può essere reato, ma spesso è difesa della propria privatezza, il non voler mettere le cose in piazza. Così, mentre tutti parlavano troppo, pensavo ad Arpocrate, il dio del silenzio. Arpocrate nasceva nella mitologia egizia e aveva molte caratteristiche, ma era spesso rappresentato con il dito sulla bocca. In tal senso era diventato (teste anche Plutarco) il dio del silenzio iniziatico, dell'obbligo di non rivelare i misteri sacri [...]. Mentre mi assordavo con le parole delle Quirinarie, ricevevo il bel libro di Bice Mortara Garavelli, "Silenzi d'autore", dove si allineano infiniti elogi del silenzio, dai tragici greci agli autori contemporanei, ma toccando anche i silenzi dei mistici, e l'impossibilità di parlare di ciò che è accaduto da parte dei testimoni dell'Olocausto (ma anche il silenzio colpevole di chi non ne aveva parlato a tempo debito). Ci sono i silenzi eloquenti del linguaggio amoroso, i sovrumani silenzi leopardiani, i silenzi che dicono molto, e vorrei estendermi anche al silenzio cosmico che ha preceduto il Big Bang, e al silenzio celebrato indirettamente da Valery quando diceva che forse l'universo non è che un difetto nella purezza del non-essere.

(U. Eco, *La bustina di Minerva*, «L'Espresso», 4 febbraio 2015).

**3. Scegliere tra le soluzioni il titolo più adeguato che indichi il significato globale del brano.**

- a) L'elezione del Presidente della Repubblica
- b) Sicilia, silenzio e omertà
- c) Parole assordanti
- d) Elogio del silenzio
- e) La mitologia egiziana nel mondo contemporaneo

**4. Nel testo seguente è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilire l'ordine scegliendo la sequenza corretta tra le alternative.**

[A] Le aziende britanniche non risentono affatto di una carenza di personale con competenze linguistiche, ma piuttosto di una mancanza di diplomati che abbiano un buon livello in inglese e in matematica.

[B] Le scuole dovrebbero concentrarsi sull'insegnamento di materie utili agli studenti per le loro future carriere e che, al contempo, serviranno ad assicurare il benessere economico dell'intera nazione.

[C] Pertanto molti sostengono che l'insegnamento delle lingue straniere in tutte le scuole britanniche sia inutile.

[D] Nel Regno Unito la maggior parte degli adulti non utilizza mai per lavoro una lingua diversa dalla propria, cioè l'inglese.

- a) [B]-[D]-[C]-[E]
- b) [C]-[D]-[A]-[B]
- c) [A]-[D]-[B]-[C]
- d) [D]-[C]-[A]-[B]
- e) [A]-[D]-[B]-[C]

**Leggere il brano riportato di seguito e rispondere ai quesiti n. 5 e n. 6.**

Molti si sorprendono quando vengono a sapere che quasi le stesse obiezioni che oggi sono comunemente rivolte ai computer venivano mosse alla scrittura da Platone, nel Fedro (274-7) e nella Settima lettera. La scrittura, Platone fa dire a Socrate nel Fedro, è disumana, poiché finge di ricreare al di fuori della mente ciò che in realtà può esistere solo al suo interno. La scrittura è una cosa, un prodotto manufatto. Lo stesso, naturalmente, viene detto dei computer.

In secondo luogo, incalza il Socrate di Platone, la scrittura distrugge la memoria: chi se ne serve cesserà di ricordare, e dovrà contare su risorse esterne quando mancheranno quelle interiori. La scrittura indebolisce la mente. Oggi, genitori e altri temono che le calcolatrici tascabili siano quella risorsa esterna che sostituirebbe la memorizzazione delle tavole pitagoriche. Le calcolatrici indeboliscono la mente, sollevandola da un lavoro che la manterrebbe forte.

In terzo luogo, un testo scritto è fondamentalmente inerte. Se si chiede a qualcuno di spiegare una sua affermazione, questi di solito lo fa; interrogando invece un testo, non si hanno risposte, se non quelle stesse parole, spesso stupide, che avevano suscitato la domanda. La stessa obiezione è posta in questi termini da chi critica i computer: «garbage in, garbage out» pattume in ingresso, pattume emesso.

Infine, con la tipica mentalità agonistica delle culture orali, il Socrate di Platone afferma, a sostegno della sua tesi contro la scrittura, che la parola scritta non può difendersi, mentre lo può quella parlata, che è più naturale. Un pensiero e un discorso esistono sempre in un contesto di rapporti fra persone reali. La scrittura invece è passiva, fuori da un contesto, in un mondo irreali, innaturale. Lo stesso vale per i computer.

A fortiori, la stampa è attaccabile nello stesso modo. Chi si turba di fronte ai timori di Platone sulla scrittura, ancor più si turberà a scoprire che la stampa, quando comparve, creò timori simili. Nel 1477 Geronimo Squarciafico, che di fatto promosse la stampa dei classici latini, già sosteneva che «l'abbondanza di libri rende gli uomini meno studiosi», distrugge la memoria e debilita la mente, togliendole lavoro (ancora una volta, la stessa lamentela che per i computer), degradando l'umanità savia a vantaggio del compendio tascabile. Naturalmente gli altri videro nella stampa un elemento livellatore gradito: tutti sarebbero divenuti savi per suo tramite.

Un punto debole nella posizione di Platone è che egli, per dare efficacia alle sue obiezioni, le presentò per iscritto; così come un punto debole della critica contro la stampa è che, per essere più efficace, essa fu espressa in forma stampata. Lo stesso vale per la critica ai computer che si diffonde in articoli e in libri stampati da nastri composti sui terminali dei computer. La scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola. Una volta che ciò è avvenuto, non c'è modo efficace per criticare quel che la tecnologia ne ha fatto, senza l'ausilio della più alta tecnologia disponibile.

(W. J. Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986. Ed. orig. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, 1982).

**5. Nel testo sopra riportato compare la parola *Fedro*. Che cosa indica esattamente?**

- a) È il titolo di un libro scritto da Socrate.
- b) È un trattato sul rapporto tra scrittura e computer.
- c) È il titolo di un libro scritto da Platone.
- d) È una trasmissione televisiva alla quale ha partecipato l'autore del testo, W. J. Ong.
- e) È il nome della località in cui si immagina sia avvenuto l'incontro tra Platone e Socrate.

**6. Nel testo sono riportate alcune idee che Platone, attraverso il personaggio di Socrate, espone su oralità e scrittura. Scegliere quale tra queste è corretta, secondo quanto affermato nel brano:**

- a) Platone afferma che la parola scritta e la parola parlata sono entrambe naturali e possono difendersi.
- b) Platone afferma che la scrittura esiste sempre in un contesto di rapporti fra persone reali.
- c) Platone afferma che un testo orale è fondamentalmente inerte.
- d) Platone afferma che la scrittura aiuta a sviluppare la memoria.
- e) Platone afferma che la parola scritta non può difendersi, mentre quella parlata può difendersi.

**7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che NON contiene errori di interpunzione.**

- a) Maria, legge un libro con passione.
- b) Penso che, tu verrai promosso.
- c) Oggi non è martedì, è mercoledì.
- d) Ho comprato martello; chiodi; viti; bulloni.
- e) Non vorrei, parlare troppo ma, sono costretto.

**8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?**

- a) Ieri pomeriggio la professoressa non si è presentata al collegio dei docenti.
- b) Maria rispose di sì alla proposta di matrimonio di Giovanni.
- c) Antonio è sempre attento a non commettere errori.
- d) Qual' è la scelta migliore che tu possa fare?
- e) Le arancie in Sicilia costano meno rispetto ad altre regioni d'Italia.

**9. Data la frase "Se mi iscriverò al Corso di Laurea in Giurisprudenza dovrò assimilare molto bene \_\_\_\_\_ del Diritto", scegliere la forma mancante tra le seguenti:**

- a) le fundamenta
- b) i fondamentali
- c) i fundamentalisti
- d) i fondamenti
- e) le fondazioni



**10. Leggere e completare la frase scegliendo tra le risposte indicate: “Se ..... di più, avrei superato l’esame di Maturità”.**

- a) studierei
- b) avrei studiato
- c) studiassi
- d) avessi studiato
- e) avevo studiato

**11. Leggere le frasi che seguono e indicare quella in cui compare la forma verbale corretta.**

- a) Benché vadino male a scuola, i miei compagni saranno sicuramente promossi.
- b) Se solo stasse più attento!
- c) Lo dissimo anche ai professori di partecipare alla festa di fine anno.
- d) Mi auguro che i miei amici vengano a trovarmi al mare questa estate.
- e) Vorrei che tu mi dassi più conto.

**12. Leggere le frasi seguenti e indicare quella che NON contiene errori:**

- a) Vorrei che la mia parola non si mettesse a discussione.
- b) Ho comprato il quotidiano nel giornalaio.
- c) La barca di mio fratello attraccherà al molo di levante.
- d) Mario chiama a Giovanni per parlare con lui.
- e) Questa legge è inerente sulla tutela del territorio.

**13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: “Di ciò ne parleremo la prossima volta?”.**

- a) complemento di specificazione
- b) complemento di termine
- c) complemento di vantaggio
- d) complemento di causa
- e) complemento di argomento

**14. Indicare il sinonimo di *stentoreo***

- a) distratto
- b) stentato
- c) spaventato
- d) potente
- e) determinato

**15. Indicare il contrario di *ieratico*:**

- a) sacro
- b) passato
- c) dimesso
- d) austero
- e) maestoso

**16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:**

- a) *Andare in brodo di giuggiole*: gongolare per la gioia.
- b) *Arrampicarsi sugli specchi*: aggrapparsi a ragioni insostenibili, senza fondamento.
- c) *Aver la coda di paglia*: sentirsi attaccabili sapendo di aver commesso una colpa.
- d) *Avere la faccia di bronzo*: ridere sfacciatamente di fronte a una proposta giudicata inadeguata.
- e) *Gettare la polvere negli occhi*: ingannare qualcuno grazie a false apparenze.

**17. Nel testo seguente sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico (evidenziato in corsivo) con un termine di ambito semantico più ristretto.**

Corteo No Expo, Milano. Il gip di Milano Donatella Banci Buonamici ha (1) *dato* gli arresti e la misura della custodia cautelare in carcere chiesta dai pm nei confronti delle cinque persone bloccate venerdì scorso durante il corteo «No Expo» a Milano. Sono tutti accusati di resistenza a pubblico ufficiale aggravata dall'uso di armi improprie e dal numero dei partecipanti. Il giudice, (2) *facendo sua* la richiesta del procuratore aggiunto Maurizio Romanelli e del pm Piero Basilone, ha quindi (3) *dato* il carcere per le cinque persone. Stando agli atti dell'indagine, gli arrestati, per contrapporsi con violenza alle forze dell'ordine durante le devastazioni di venerdì scorso, hanno lanciato contro gli agenti anche bottiglie e un grosso masso di cemento. Nel corso degli interrogatori di lunedì i cinque si sono difesi, (4) *dicendo* di non aver partecipato alle violenze e in alcuni casi parlando anche di uno scambio di persona, ma il gip, da quanto si è saputo, non ha (5) *detto* credibili le loro versioni. Il gip, inoltre, ha condiviso la tesi del pm, che ha inquadrato le singole azioni di resistenza in un contesto di «violenza collettiva» contro le forze dell'ordine («Corriere della Sera», 4 maggio 2015).

- a) (1) concesso; (2) ascoltando; (3) permesso; (4) raccontando; (5) fatto
- b) (1) commesso; (2) associando; (3) impartito; (4) parlando; (5) creato
- c) (1) convalidato (2) accogliendo; (3) disposto; (4) sostenendo; (5) ritenuto
- d) (1) fatto; (2) ammirando; (3) impartito; (4) dicendo; (5) creduto
- e) (1) costretto; (2) aspettando; (3) affermato; (4) parlando; (5) concesso

**18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*:**

- a) esaminare
- b) essere
- c) esimere
- d) esonerare
- e) esigere

**19. Nel testo che segue alcune subordinate sono contrassegnate da un numero ed evidenziate in grassetto. Individuare quale sequenza propone la corretta classificazione delle subordinate:**

Sono passati ventisette anni. Da allora, ogni giorno, vado dal macellaio [1] **a comprare una fetta di prosciutto** o di fegato di vitello, che infilo nella mia sporta a rete tra il pacchetto di pasta e il mazzodi carote. Esibisco compiacente queste vettovaglie da povera, impreziosite dalla pregevole caratteristica di non emettere cattivi odori, [2] **perché io sono povera in una casa di ricchi**. In questo modo alimento congiuntamente lo stereotipo comune e anche il mio gatto, Lev, [3] **che ingrassa solo grazie ai pasti** in teoria a me destinati e si rimpinza di insaccati e maccheroni al burro, mentre io posso appagare le mie inclinazioni culinarie senza perturbazioni olfattive e senza che nessuno sospetti niente (Muriel Barbery, *L'eleganza del riccio*, Edizioni E/O, 2007).

- |    |                |                  |                 |
|----|----------------|------------------|-----------------|
| a) | [1] temporale; | [2] finale;      | [3] causale     |
| b) | [1] oggettiva; | [2] relativa;    | [3] consecutiva |
| c) | [1] relativa;  | [2] consecutiva; | [3] oggettiva   |
| d) | [1] finale;    | [2] causale;     | [3] relativa    |
| e) | [1] causale;   | [2] soggettiva;  | [3] relativa    |

**20. Inserire l'unica congiunzione pertinente nella frase**

**“Ho assaggiato la torta \_\_\_\_\_ fossi sazio”:**

- a) tuttavia
- b) poiché
- c) benché
- d) che
- e) finché

**ALLEGATO 4**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANISTICHE (DISUM)**

**COF- CENTRO ORIENTAMENTO E FORMAZIONE**

**Progetto “MAT-ITA”**

**TEST DI ITALIANO 2017**

**Leggere il testo di Oliver Burkeman e rispondere alle domande che seguono.**

«Nel suo nuovo libro *The science of enlightenment*, il Maestro di meditazione Shinzen Young sostiene che meditando qualche minuto al giorno possiamo raddoppiare la durata della nostra vita. Qui le possibilità sono due. Una è che Young sia un ciarlatano. L'altra è che stia parlando in un senso fastidiosamente metaforico, come quando certi scrittori new age sostengono che “noi siamo l'universo”. [...] Se avete più di 25 anni, vi sarete accorti che con l'età il tempo tende ad accelerare. Questo probabilmente succede perché facciamo meno nuove esperienze, quindi abbiamo un minor numero di informazioni da elaborare, prestiamo meno attenzione e, nel ricordo, i mesi e gli anni ci sembrano più brevi. Potete verificarlo cercando di ricordare l'ultima volta in cui vi sono capitate molte cose nuove. Un viaggio di cinque giorni in Svezia che ho fatto l'anno scorso mi sembra ancora un evento importante della mia vita, ma i cinque giorni prima e quelli dopo sono evaporati, svaniti per sempre dalla memoria. Il consiglio che si dà di solito per “rallentare” il tempo è avere più esperienze fuori del comune, ma pochi di noi possono passare più di una minima percentuale della loro vita a visitare paesi esotici e straordinari. Se abbiamo un lavoro, o figli che vanno a scuola, buona parte della nostra vita diventa necessariamente una serie di abitudini. Ma, come fa notare Young, c'è anche un'altra possibilità: otterremmo lo

stesso risultato se aumentassimo l'attenzione che dedichiamo a ogni momento della nostra vita, per quanto banale sia. Se vivessimo ogni attimo con il doppio della solita intensità, "la nostra esperienza di quell'attimo sarebbe più piena di quanto non lo sia adesso", scrive. Quindi ci sembrerebbe che ogni periodo di tempo sia durato il doppio. Quando diciamo che vorremmo vivere più a lungo, di sicuro non pensiamo al numero dei nostri compleanni. La meditazione migliora senza dubbio la concentrazione, e adesso che Young mi ci fa pensare, ho la sensazione che i ritiri di meditazione ai quali ho partecipato siano durati più di qualche giorno. Potreste obiettare che questo è il fastidioso discorso metaforico di cui ho parlato all'inizio. Non è che viviamo *sul serio* più a lungo. Oppure sì? Quando diciamo che vorremmo vivere più a lungo, di sicuro non pensiamo al numero dei nostri compleanni. Ci riferiamo proprio a quella sensazione soggettiva di una vita lunga e piena, alla quantità di tempo passato con le persone che amiamo o a fare il lavoro che ci piace. Nell'unico senso che conta veramente, quindi, una vita alla quale abbiamo prestato il doppio dell'attenzione sarebbe durata veramente il doppio. Inoltre, citando alcune ricerche nel campo della psicologia, Young sostiene che un alto livello di concentrazione è gratificante di per sé, indipendentemente da quello su cui ci stiamo concentrando. Se potessimo concentrarci completamente sulle sensazioni che ci provoca una qualsiasi esperienza, invece di perderci nel pensiero di quell'esperienza, secondo lui non soffriremmo mai (durante quei ritiri, mi sono accorto che un lancinante dolore che avevo alle gambe alla fine era diventato una semplice combinazione di sensazioni di caldo e di freddo). In breve: concentratevi di più e vivrete una vita più lunga e felice senza bisogno di modificare le vostre condizioni o l'aspettativa di vita. Dopotutto, non è un po' strano desiderare di avere più anni a disposizione quando non stiamo neanche vivendo quelli che abbiamo?

(Oliver Burkeman, *Meditare allunga la vita*, «The Guardian» 28 aprile 2017, in «Internazionale» )

### 1. Con l'età il tempo sembra accelerare perché:

- a) Le nuove esperienze di vita aumentano e la nostra attenzione cresce
- b) Le nuove esperienze di vita diminuiscono e la nostra attenzione decresce
- c) Le nuove esperienze di vita diminuiscono e la nostra attenzione cresce
- d) Il tempo subisce un'effettiva accelerazione
- e) Il tempo subisce un effettivo rallentamento

### 2. La meditazione:

- a) Allunga il nostro tempo in senso reale
- b) Fa crescere la nostra attenzione nei confronti di ciò che ci accade
- c) Crea un tempo parallelo
- d) Accorcia la nostra percezione del tempo
- e) Fa diminuire la nostra attenzione nei confronti di ciò che accade

### Leggere il seguente brano e poi svolgere l'esercizio n. 3 (assegna un titolo).

I sistemi di intelligenza artificiale e di supporto alle decisioni sono sempre più presenti nelle nostre vite quotidiane: determinano chi finirà nelle heat list della polizia (una lista che identifica persone ad alto rischio di coinvolgimento in atti di violenza armata), chi sarà assunto o promosso, quali studenti saranno ammessi all'università [...] La posta in gioco, quindi, è molto alta. I pochi studi finora condotti sull'uso dell'intelligenza artificiale e degli algoritmi di supporto alle decisioni in importanti ambiti sociali hanno prodotto risultati preoccupanti. Uno studio recente della Rand Corporation ha dimostrato che la *beat list* di previsione del crimine usata dalla polizia di Chicago si è rivelata inefficace nel prevedere chi avrebbe commesso crimini violenti: l'unico effetto è stato un aumento dei soprusi nei confronti delle persone sulla lista. [...]. Ciò che desta preoccupazione è la diffusione sempre più rapida di questi sistemi automatizzati

fallibili all'interno del complesso sistema nervoso della società. È una questione al centro della nostra attenzione, tanto che di recente abbiamo organizzato Ai Now un convegno alla Casa Bianca sull'impatto sociale ed economico dell'intelligenza artificiale nei prossimi dieci anni. Gli incontri di Ai Now hanno incluso un seminario con esperti di vari settori – esponenti del mondo accademico, della società civile, dell'industria e del governo – per discutere le sfide e le domande più urgenti poste dall'intelligenza artificiale in quattro aree tematiche: disuguaglianza sociale, etica, occupazione e sanità. Le idee e le diverse prospettive discusse durante il convegno Ai Now sono state molto istruttive, ma hanno anche messo in luce una verità scomoda: non esistono metodi concordati per valutare gli effetti umani e gli impatti longitudinali dell'intelligenza artificiale nelle sue applicazioni all'interno dei vari sistemi sociali. Questo divario di conoscenze si allarga sempre più man mano che si diffonde l'uso dell'intelligenza artificiale, aggravando il rischio di conseguenze imprevedute. La questione principale non è se l'intelligenza artificiale sia peggio degli attuali processi umani che usiamo per fare previsioni e classificare i dati. Anzi, ci sono molte speranze di poter usare l'intelligenza artificiale per arrivare a valutazioni più oggettive e imparziali di quelle umane, riducendo le discriminazioni e garantendo risultati migliori. La preoccupazione principale è che i sistemi di intelligenza artificiale sono sempre più integrati in istituzioni sociali fondamentali nonostante la mancanza di studi rigorosi sul loro grado di accuratezza e i loro effetti sociali ed economici. È necessario sviluppare un solido settore di ricerca che possa misurare e valutare gli effetti sociali ed economici dei sistemi di intelligenza artificiale, per potenziarne gli effetti positivi e ridurre i rischi. Misurando gli impatti di queste tecnologie, possiamo rafforzare la progettazione e lo sviluppo dell'intelligenza artificiale, aiutare soggetti pubblici e privati a garantire l'affidabilità e la trasparenza dei loro sistemi, e ridurre il rischio di errori. Sviluppando una comprensione empirica di come funziona effettivamente l'intelligenza artificiale sul campo, potremo stabilire modelli comprovati per un uso responsabile ed etico e garantire così una sana crescita di questo settore tecnologico.

(Kate Crawford, 4 ottobre 2016, «Internazionale»)

**3. Scegliere tra le soluzioni il titolo più adeguato che indichi il significato globale del brano.**

- a) Algoritmi infallibili.
- b) Intelligenza umana superata.
- c) L'affidabilità degli studi sull'intelligenza artificiale.
- d) L'inaffidabilità di tutti gli studi sull'intelligenza artificiale.
- e) I rischi invisibili dell'intelligenza artificiale.

**4. Nel testo seguente “Una mostra sull'arte grafica giapponese” è stato violato l'ordine di successione delle varie parti. Ristabilire l'ordine scegliendo la sequenza corretta tra le alternative.**

A. Il meccanismo dell'appropriazione, introiettato dall'occidente grazie anche a cinque secoli di colonialismo, ci porta a sottovalutare il fatto che, da fine ottocento in poi (con una decisa accelerata nel dopoguerra), gli scambi e le influenze artistiche tra Giappone e occidente avvenivano in due sensi.

B. Come spesso accade con le arti provenienti da lontano, l'occidente tende, attraverso l'appropriazione culturale, a trasformare l'estetica altrui in una sorta di luogo comune, di nota a piè di pagina nella storia dell'arte che, ovviamente, è sempre storia dell'arte occidentale.

C. In occidente, a causa forse del grande impatto che le stampe *ukiyo-e* hanno avuto nello sviluppo di impressionismo e postimpressionismo, abbiamo la tendenza a considerare l'arte giapponese come qualcosa di raffinato e rarefatto ma di sostanzialmente immobile.

D. E che la modernità giapponese non era eternamente intrappolata nel “mondo fluttuante” dell'*ukiyo-e* e che le tecniche antichissime di litografia, xilografia e serigrafia stavano evolvendosi in maniera originale e decisamente moderna.

- a) [B]-[D]-[C]-[A]
- b) [C]-[D]-[A]-[B]
- c) [A]-[B]-[C]-[D]
- d) [A]-[D]-[B]-[C]
- e) [C]-[B]-[A]-[D]

### **Leggere il brano riportato di seguito e rispondere ai quesiti n. 5 en. 6**

Platone pensava alla scrittura come a una tecnologia esterna, aliena, nello stesso modo in cui oggi molte persone pensano al computer. Noi invece oggi l'abbiamo ormai interiorizzata così profondamente, l'abbiamo resa una parte tanto importante di noi stessi, che ci sembra difficile pensarla come tecnologia al pari della stampa e del computer. Ciononostante, la scrittura (e in special modo quella alfabetica) è una tecnologia che richiede l'uso di una serie di strumenti quali pennestilografiche, pennelli o biro, superfici predisposte come la carta, pelli di animale, tavolette di legno, e inoltre inchiostro, colori, e molte altre cose. Nel capitolo intitolato «La tecnologia della scrittura» del suo libro del 1979, Clanchy tratta questo argomento in modo particolareggiato, pur limitandosi al contesto medievale occidentale. La scrittura, sotto certi aspetti, è la più drastica delle tre tecnologie di cui abbiamo parlato. Essa dette inizio a quanto la stampa e i computer hanno poi portato avanti: la riduzione del suono a spazio, la separazione della parola dal presente immediato e vivo, nel quale possono esistere solo parole parlate.

Al contrario del linguaggio naturale, orale, la scrittura è del tutto artificiale: non c'è modo di scrivere «naturalmente». Il discorso parlato è invece sentito come naturale dagli uomini nel senso che, in ogni cultura, chiunque non abbia danni fisici o psichici impara a parlare. Il parlare permette la vita cosciente, ma sale alla coscienza da profondità inconse, seppure con la cooperazione – consapevole o meno – della società. Si può sapere come usare le regole grammaticali, se ne possono perfino stabilire di nuove, senza però essere in grado di dire che cosa esse siano. Il discorso scritto in quanto tale differisce da quello orale nel senso che non nasce dall'inconscio. Il trasferire la lingua parlata nella scrittura è un processo guidato da norme consapevolmente inventate, e chiaramente formulabili: un certo ideogramma ad esempio, starà per una data parola scientifica, oppure *a* rappresenterà un certo fonema *b* un altro, e così via [...]. Dire che la scrittura è artificiale non significa condannarla, tutto il contrario: come e più di ogni altra creazione artificiale, essa ha un valore inestimabile, poiché è essenziale allo sviluppo più pieno dei potenziali umani interiori. Le tecnologie non sono semplici aiuti esterni, ma comportano trasformazioni delle strutture mentali, e in special modo quando hanno a che vedere con la parola. Tali trasformazioni possono essere positive: la scrittura, ad esempio, innalza il livello di consapevolezza; l'alienazione da un ambiente naturale ci può far bene ed è in più modi essenziale per la pienezza della vita umana. Per vivere e comprendere bene, abbiamo bisogno non solo della prossimità, ma anche della distanza; questa scrittura regala alla mente umana in modo unico, come niente altro può fare.

(W. J.Ong, *Oralità e scrittura*, il Mulino, Bologna, 1986. Ed. orig. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, 1982).

**5. Nel testo sopra riportato appare il nome di Platone. Che cosa indica esattamente?**

- a) È l'autore dell'intero brano.
- b) È l'autore di un capitolo nel libro intitolato «La tecnologia della scrittura» di Clanchy.
- c) È autore di un trattato sulla scrittura.
- d) È un autore a cui fa riferimento W. J. Ong per elaborare le sue teorie su scrittura e tecnologia.
- e) È un autore che tratta l'argomento, limitandosi al contesto medievale occidentale.

**6. Nel testo sono riportate alcune idee che W. J. Ong espone su oralità e scrittura. Come viene considerata la scrittura, secondo quanto riportato nel brano?**

- a) La scrittura è simile all'oralità poiché entrambe nascono dall'inconscio.
- b) La scrittura non si può considerare una tecnologia al pari della stampa e del computer.
- c) La scrittura è, come il linguaggio orale, qualcosa di naturale, poiché ognuno può imparare a parlare e scrivere.
- d) La scrittura si può considerare una tecnologia che richiede l'uso di penne, inchiostro e superfici predisposte.
- e) La scrittura è artificiale e perciò deve essere condannata poiché comporta trasformazioni delle strutture mentali

**7. Leggere le frasi che seguono e indicare quella che NON contiene errori di interpunzione.**

- a) Mi disse, che era a Parigi da una settimana.
- b) La ringraziamo per la preferenza che ha voluto accordarci e, Le porgiamo distinti saluti.
- c) Si fa presente che, all'interno della campionatura vi sono delle parti riportate alla lettera dalle opposizioni dell'avversario.
- d) Il poeta subirà nel capoluogo toscano delle profonde delusioni: lo apprendiamo da una lettera a Piermarini.
- e) Sarebbe invece indispensabile, trovare per mercoledì uno spazio per le conferenze.

**8. Una sola delle seguenti frasi NON contiene alcun errore ortografico. Quale?**

- a) Per accelerare il lavoro degli uffici, i moduli vanno compilati accuratamente in ogni parte.
- b) L'aveva mandato via perché non desse fastidio al momento dell'arrivo.
- c) Dimmi qual è la tua materia preferita al liceo.
- d) Era facile riconoscere di primo acchitto un imbecille da una persona seria.
- e) Sono finite le vacanze e ricomincia il solito tram tram quotidiano.

**9. Dato il periodo "Davanti a una lavagna che si riempiva di simboli e ghirigori, in un disordine apparente per gli estranei, l'oratore teneva \_\_\_\_\_ del discorso, che voleva a più voci, ma che dominava in ogni momento", scegliere la forma mancante tra le seguenti:**

- a) i fili
- b) i filamenti
- c) le fila
- d) le file
- e) la fila

10. Leggere e completare la frase scegliendo tra le risposte l'uso preposizionale corretto: «Sul piano teorico, spesso, molti narratologi e specialisti del settore cinematografico, quando *si accostano* \_\_\_\_\_ di un audiovisivo, prendono in considerazione solo alcuni fattori che determinano la narrazione».

- a) nell'analisi
- b) sull'analisi
- c) per l'analisi
- d) con l'analisi
- e) all'analisi

11. Leggere le frasi che seguono e indicare quella in cui compare la forma verbale corretta.

- a) Francesco ci raggiungette lungo il viaggio.
- b) Vorrei che tu mi dassi più conto.
- c) Spero che i tuoi amici se ne vadino al più presto
- d) Per cortesia, volessi un caffè espresso.
- e) Mi auguro che i miei sacrifici siano ripagati con buoni voti agli esami.

12. Leggere la frase seguente e scegliere la forma verbale corretta: *Le opinioni dei giurati \_\_\_\_\_ in maniera significativa riguardo all'entità della pena da comminare.*

- a) divergettero
- b) divegerono
- c) diversero
- d) diversarono
- e) divergerono

13. Leggere la frase che segue e indicare con quale funzione è usato il pronome sottolineato: «Non voglio tornare più sulla questione, ne abbiamo già discusso troppo a lungo!»

- a) complemento oggetto
- b) complemento di termine
- c) complemento di argomento
- d) complemento di causa
- e) complemento di vantaggio

14. «Mi descrivevo e cercavo in ogni modo di apparire...marito convinto, padre tenerissimo, morigerato, studioso, perseverante» (Mario Soldati, VII-57). *Morigerato* significa:

- a) benevolo
- b) oscuro
- c) appassionato
- d) invecchiato
- e) misurato

15. «Le "signorine" di solito erano piccole, macilente, nervose, dall'aria affamata e spaventata» (M. Soldati, VII, 52). Indicare il contrario di *macilento*:

- f) austero
- g) florido



- h) tardivo
- i) deperito
- j) maestoso

**16. La spiegazione di uno dei seguenti modi di dire NON è corretta:**

- a) *Avere una spada di Damocle sulla testa*: essere soggetti a un pericolo imminente
- b) *È lapalissiano*: è talmente evidente da essere scontato
- c) *Battere la fiacca*: lavorare svogliatamente.
- d) *Mettere all'indice*: vietare qualcosa ritenuto riprovevole.
- e) *Vedersi alle calende greche*: vedersi presto.

**17. Nel testo seguente sostituire un verbo, un aggettivo, un sintagma di significato generico (evidenziato in corsivo) con un termine di ambito semantico più ristretto.**

Corteo No Expo, Milano. Il gip di Milano Donatella Banci Buonamici ha (1) *dato* gli arresti e la misura della custodia cautelare in carcere chiesta dai pm nei confronti delle cinque persone bloccate venerdì scorso durante il corteo «No Expo» a Milano. Sono tutti accusati di resistenza a pubblico ufficiale aggravata dall'uso di armi improprie e dal numero dei partecipanti. Il giudice, (2) *facendo sua* la richiesta del procuratore aggiunto Maurizio Romanelli e del pm Piero Basilone, ha quindi (3) *dato* il carcere per le cinque persone. Stando agli atti dell'indagine, gli arrestati, per contrapporsi con violenza alle forze dell'ordine durante le devastazioni di venerdì scorso, hanno lanciato contro gli agenti anche bottiglie e un grosso masso di cemento. Nel corso degli interrogatori di lunedì i cinque si sono difesi, (4) *dicendo* di non aver partecipato alle violenze e in alcuni casi parlando anche di uno scambio di persona, ma il gip, da quanto si è saputo, non ha (5) *detto* credibili le loro versioni. Il gip, inoltre, ha condiviso la tesi del pm, che ha inquadrato le singole azioni di resistenza in un contesto di «violenza collettiva» contro le forze dell'ordine («Corriere della Sera», 4 maggio 2015).

- a) (1) concesso; (2) ascoltando; (3) permesso; (4) raccontando; (5) fatto.
- b) (1) commesso; (2) associando; (3) impartito; (4) parlando; (5) creato.
- c) (1) costretto; (2) aspettando; (3) affermato; (4) parlando; (5) concesso.
- d) (1) fatto; (2) ammirando; (3) impartito; (4) dicendo; (5) creduto.
- e) (1) convalidato (2) accogliendo; (3) disposto; (4) sostenendo; (5) ritenuto.

**18. Indicare a quale delle seguenti voci del vocabolario si riconduce la forma *esatto*:**

- a) esagerare
- b) esaminare
- c) esigere
- d) esacerbare
- e) esatto

**19. Nel testo che segue alcune subordinate sono contrassegnate da un numero ed evidenziate in grassetto. Individuare quale sequenza propone la corretta classificazione delle subordinate:**

“Qualunque uomo ragionevole si aspetterebbe che tornassi al campo. Aspetterò ancora un poco” pensò, “poi tornerò al campo. La colpa è degli ordini [1] **che sono troppo rigidi** e non prevedono [2] **che le circostanze cambino**”. Anselmo strofinò insieme i piedi, poi sfilò le mani dalle maniche della giacca, si piegò e strofinò le gambe e batté insieme i piedi [3] **per far circolare il sangue**.

(Ernest Hemingway, *Per chi suona la campana*, Oscar Mondadori, 2000, p. 207)

- |    |                   |                  |                 |
|----|-------------------|------------------|-----------------|
| a) | [1] temporale;    | [2] finale;      | [3] causale     |
| b) | [1] oggettiva;    | [2] relativa;    | [3] consecutiva |
| c) | [1] desiderativa; | [2] consecutiva; | [3] oggettiva   |
| d) | [1] relativa;     | [2] oggettiva;   | [3] finale      |
| e) | [1] causale;      | [2] soggettiva;  | [3] relativa    |

**20. Inserire l'unica congiunzione pertinente nella frase “*Involontariamente, ho pensato allora che, tra i tanti svantaggi della città, c'era, \_\_\_\_\_ il vantaggio dei servizi*” (Moravia):**

quindi  
poiché  
tuttavia  
che  
finché

**DALLA MANO AL VIDEO.  
ESPERIENZE E OSSERVAZIONI DI COSTRUZIONE DEL PENSIERO  
ASTRATTO, ANALITICO E COMPUTAZIONALE NELLA FORMAZIONE  
LINGUISTICA DELLA SCUOLA PRIMARIA**

*Michele Ricci, Alessandro Efrem Colombi<sup>1</sup>*

**1. PREMESSA**

Il recente diffondersi di una sorta di “moda” didattico-pedagogica legata all'utilizzo del cosiddetto pensiero computazionale nella scuola primaria rappresenta indubbiamente un fattore di grande interesse per la ricerca in ambito educativo, per diverse ragioni. Tra i molteplici motivi d'interesse una sorta di problema cronologico emerge dall'attribuzione della paternità del termine, più spesso riferita al lavoro di Jeanette Wing pubblicato nel 2006<sup>2</sup>, ma invece attribuibile a Seymour Papert (1980). La contestualizzazione temporale di un termine attualmente tanto diffuso non è mossa da ragioni formali, quanto orientata a posizionare correttamente dal punto di vista cronologico “qualcosa” che non andrebbe ricondotto al terzo millennio, bensì alla seconda metà del ventesimo secolo.

Le idee su cui si basa il pensiero computazionale, indipendentemente dagli autori coinvolti nelle possibili analisi e riflessioni, sono infatti da riferire a un periodo storico ben definito e ormai piuttosto lontano dall'epoca contemporanea. Dopo il lavoro svolto negli anni Cinquanta a Ginevra con Jean Piaget<sup>3</sup>, e a seguito del definitivo stabilirsi del matematico anglosudafricano negli USA, gli studi sull'apprendimento di Papert subirono infatti un'evoluzione sostanziale legata soprattutto agli interessi dell'autore per l'allora nascente ambito dell'intelligenza artificiale, delle scienze cognitive, della cibernetica. I prototipi del primo strumento per “fare” pensiero computazionale, le prime istanze di Logo<sup>4</sup>, videro infatti la luce all'inizio degli anni Sessanta, ed erano strettamente legate ad applicazioni di robotica educativa ben prima che il decennio finisse. Già nei primi anni Settanta, presso quella “strana” tipologia di laboratorio che solo nel 1985 sarebbe diventato parte del celebre Medialab<sup>5</sup>, si muovevano “tartarughe meccaniche”<sup>6</sup> comandate da programmi informatici sviluppati da bambine e bambini delle scuole

<sup>1</sup> Nel progetto comune della ricerca e nella stesura dell'articolo si devono a Michele Ricci (Progetto Iris, Erasmus Plus, Università di Milano) i paragrafi 2, 3, 4, 5, 6 e ad Alessandro Efrem Colombi (Professore Associato di didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano - Settore Scientifico-Disciplinare M-PED/03) i paragrafi 1, 7 e la bibliografia.

<sup>2</sup> <https://www.microsoft.com/en-us/research/blog/computational-thinking-10-years-later/>

<sup>3</sup> Papert, 1980: 7, 191, 206, 208, 215.

<sup>4</sup> Papert, 1980: 8, 11, 19, 26, 28.

<sup>5</sup> Brand, 1987: 190.

<sup>6</sup> Quello d'assomigliare ad a una tartaruga all'epoca era chiaramente molto più un auspicio che una realtà.

primarie. I primi esperimenti di pensiero computazionale applicato, in buona sostanza, ebbero avvio molto prima della commercializzazione degli stessi personal computer, addirittura prima della diffusione di schermi e sistemi di *input/output* evoluti. I primi progetti di Papert, svolti sia negli USA, sia in Europa, prevedevano infatti l'uso di calcolatori in grado di produrre esclusivamente *output* su supporti cartacei.

Dai primi anni Ottanta, e con il rapido diffondersi del PC, tutto ebbe rapidissimamente a cambiare, si osservò una vera e propria rivoluzione. Informatica e scuola divennero ufficialmente ambiti strettamente interconnessi, non soltanto rispetto alla didattica dell'informatica stessa quanto piuttosto per le grandi aspettative legate all'integrazione del computer nei processi didattici in senso ampio e connessi potenzialmente a tutte le discipline scolastiche. Da quel momento in poi, sarebbe ingiusto negarlo, è stato prima di tutto il mercato a segnare le tappe dell'evoluzione delle tecnologie, anche di quelle didattiche, e in ultima istanza anche il recente interesse per il pensiero computazionale ci racconta non tanto di una scoperta, quanto di un gradito ritorno: non certo una nuova moda, piuttosto un vero e proprio revival.

A fronte di questa situazione, e prima che la prossima, ennesima “rivoluzione” eclissi la precedente – cosa che probabilmente succederà molto presto ai danni del pensiero computazionale per l'entrata in campo (sarebbe molto più corretto specificare anche in questo caso: per l'atteso/scontato ritorno) della realtà virtuale – il progetto descritto a seguire ha puntato a ribadire e rinnovare il valore di pratiche dalle radici pluridecennali che non hanno perso il proprio valore innovativo<sup>7</sup>. Ha provato a farlo dando valore centrale al linguaggio parlato, al dialogo collaborativo e al valore di quel “gesto” e di quella “parola”<sup>8</sup>, che sono alla base dello sviluppo dell'intelligenza umana e che hanno rappresentato e rappresentano stabilmente le più importanti, innovative tra tutte le tecnologie a disposizione del genere umano.

## 2. I DUE APPROCCI: OBIETTIVO “PRODOTTO” O OBIETTIVO “PENSIERO CREATIVO”?

### 2.1. *Didattica orientata al prodotto*

Quando ci si pone l'obiettivo di proporre ai bambini attività volte allo sviluppo di competenze riferibili all'ambito del pensiero computazionale, si corre spesso il rischio di organizzare la didattica focalizzandosi quasi esclusivamente sul “prodotto da costruire”: ad esempio un software o un robot.

<sup>7</sup> Innovativo andrebbe considerato non tanto lo strumento tecnologico che scegliamo di utilizzare quanto la modalità con cui lo proponiamo e il contesto cui si riferisce. Per comprendere a fondo il valore di un numero speciale come lo zero, sostiene ad esempio Papert, è sufficiente porre i bambini in condizioni di scoprirlo da soli, di verificarne la portata rivoluzionaria in termini pratici e molto concreti. Far muovere un oggetto a velocità sempre minore, sino a raggiungere appunto la “velocità zero”, dimostra come sia possibile innovare processi e modelli didattici attingendo a tecnologie che hanno superato il mezzo secolo di vita, ma che hanno mantenuto la propria spinta innovatrice. *Scratch*, rappresentando l'ennesima evoluzione di un'idea nata con Logo negli anni Sessanta, si offre quindi come “nuovo” strumento soltanto in senso formale e rispetto a quelli che potremmo considerare “dettagli tecnici”: l'idea di fondo, la spinta innovativa e potenzialmente sovversiva in senso letterale, rimane lo stessa da quasi cinquant'anni.

<sup>8</sup> Leroi-Gourhan, 1977: 278.

La robotica educativa e la programmazione del computer (*coding*), agite in modo sinergico, vengono spesso proposte con la finalità primaria di supportare il bambino nella realizzazione di un progetto concreto.

Dal momento che in quest'ambito non esistono ancora modelli didattici standardizzati o più universalmente riconosciuti, gli allievi vengono spesso guidati nella sola realizzazione di un prodotto robotico o informatico quale un videogioco, una narrazione animata, ecc.. Tale approccio, che trova solide radici nel costruzionismo di Seymour Papert<sup>9</sup> e nel lavoro di Jean Piaget<sup>10</sup>, è infatti quello più comunemente utilizzato per sviluppare queste nuove competenze.

Quando si avviano attività di questo tipo emerge in modo immediato ed evidente come gli allievi all'interno della classe dimostrino capacità di realizzazione tecnologica anche molto diverse tra loro e questo spinge a considerare come misura del raggiungimento dell'obiettivo ultimo di apprendimento il momento in cui il bambino è in grado di creare con le proprie mani un robot o un programma. La prima e più immediata spiegazione del motivo per cui si identifica questo criterio di misura va ricondotta alla variabile Tempo. Il Tempo necessario per costruire e capire come costruire è talvolta talmente esteso che spesso le attività laboratoriali non hanno Tempo a sufficienza per essere completamente svolte.

Basandosi prevalentemente su di un simile approccio, la gran parte delle attività laboratoriali, per quanto ben progettate e di indubbia qualità, non potranno che limitarsi perciò a due soli obiettivi:

fornire all'allievo nozioni di Scienza dei Computer<sup>11</sup>;

fornire nozioni di tipo software e robotiche per costruire una “macchina computerizzata che agisce”.

Questa impostazione, sicuramente tra le più comuni nel panorama internazionale, benché orientata a raggiungere obiettivi d'indubbia rilevanza, ha dimostrato e dimostra di non esser particolarmente efficace, soprattutto se posta in un modello educativo più ampio, poiché tende a trasformare giocoforza gli strumenti in obiettivi primari.

## 2.2. *Didattica orientata al pensiero creativo*

Quale sarebbe quindi l'obiettivo da porsi, e conseguentemente da approfondire, nel progettare una didattica veramente orientata alla creatività<sup>12</sup> e al benessere della persona che impara?

La domanda chiave dovrebbe prima di tutto permettere di capire se un bambino che immagina, progetta e costruisce “qualcosa” sviluppi realmente un proprio metodo di ragionamento analitico, sufficientemente complesso, e operato quindi in autonomia. Un modello con cui in seguito possa provare a sperimentare e imparare da solo, capire meglio e più rapidamente cosa non sa, pianificare i metodi per procurarsi le competenze

<sup>9</sup> Cfr. Papert, 1993: 137-156.

<sup>10</sup> Cfr. Papert, 1993: 16, 24, 26, 33.

<sup>11</sup> Con il sintagma “Scienza dei Computer” ci si riferisce all'insieme di quelle nozioni che descrive il funzionamento dei computer e delle reti di computer. Un valido esempio nel Regno Unito si può trovare in <http://www.computingschool.org.uk/data/uploads/CASPrimaryComputing.pdf>.

<sup>12</sup> Cfr. Best, Thomas, 2008: 22-63.

necessarie ed essere consapevole dell'evolversi di queste fasi: si tratta di uno strumento che aiuti a percepire un sé più completo e autonomo, calato in un contesto orientato ad accrescere benessere, autostima e autoefficacia.

In tal senso l'approccio descritto in quest'articolo può considerarsi senza dubbio come alternativo rispetto a quanto più generalmente proposto dalle didattiche tecnologiche orientate al prodotto.

Gli obiettivi alla base della sperimentazione consentono quindi di insegnare ai ragazzi:

- a “generare e scrivere nella loro mente” idee specifiche attraverso l'utilizzo di modelli astratti di quello che vedono, che immaginano o che viene loro comunicato;
- a confrontarli con modelli che hanno già acquisito;
- a esser consapevoli di aver sviluppato almeno una (propria) rappresentazione generalizzabile;
- che tale generalizzazione è alla base dello sviluppo di idee originali che potranno essere trasformate in progetti concreti.

Tutto questo diventa davvero realizzabile soltanto se si lavora utilizzando con i bambini prima di tutto lo strumento della lingua parlata e scritta. Come accennato non potrà quindi che risultare evidente come i due approcci, quello orientato al prodotto e quanto proposto invece dalla sperimentazione, siano sostanzialmente differenti sia rispetto ai metodi, sia in riferimento agli obiettivi.

### 2.3. *Confronto tra l'approccio “prodotto” e l'approccio “pensiero creativo”*

L'approccio al “prodotto”, perlomeno in senso generale, fornisce soprattutto nozioni e addestramento, permettendo in seguito di valutare il “solo” risultato finale, inteso appunto quale “prodotto”. Notiamo ad esempio l'emergere di strumenti software orientati all'analisi del codice scritto in *Scratch*, programmi che puntano a determinare, tramite algoritmi quanto mai opinabili, il grado di bontà del prodotto del bambino. Tali sistemi vengono attualmente proposti quali modelli di misurazione a nostro parere, eccessivamente indiretti delle competenze acquisite.

L'approccio “pensiero creativo” richiede invece di trascorrere la maggior parte del tempo con gli allievi, aiutandoli ad analizzare come si ragiona, per astrarre, descrivere, progettare, lavorare in modo continuamente collaborativo<sup>13</sup>, invitandoli a visualizzare cosa stanno facendo, quali metodi stanno utilizzando per imparare e costruire; tutto questo lavorando sul pensiero e sul linguaggio (Vygotsky, 1962). In tale processo s'inserisce in quanto strumento, e perciò non più come semplice obiettivo, lo sviluppo delle nozioni di scienza dei computer e di progettazione.

È importante ribadire come il rischio del primo approccio sia legato alla scelta di focalizzarsi quasi esclusivamente sulla creazione di un prodotto informatico o robotico, e che possa ritenersi quindi “concluso” il percorso di apprendimento nel momento in cui il progetto viene portato a termine con un buon livello d'esecuzione. La scelta di definire questi obiettivi comporta inevitabilmente una specifica strategia nell'utilizzo del tempo.

<sup>13</sup> Cfr. Kleine Staarman, 2009: 44, 48, 57.

Il rischio è infatti quello di non dedicare, così facendo, sufficiente spazio ad attività invece prioritarie, quali guidare gli allievi a meglio percepire e comprendere i processi di ragionamento propri e altrui. Per poter perseguire obiettivi di sviluppo del pensiero creativo è necessario assumersi il rischio di ridurre i momenti tecnici a vantaggio dei momenti di ragionamento, unico modo per capire veramente come il bambino in fase di formazione affronti il suo processo di crescita.

Sarà necessario domandarsi quale sia il ragionamento da favorire: quello che consente di comprendere quando i bambini della primaria stanno passando da una fase di conoscenza superficiale alla fase di competenza profonda. Riuscire a condurre gli allievi verso processi d'apprendimento significativi nell'ambito del pensiero computazionale, con coscienza di sé, avendo cioè ben chiaro che "ci è arrivato" e "come ci è arrivato", da solo e con gli altri, risulta processo strettamente connesso anche al suo benessere, alla capacità di sentirsi sereno e a suo agio in un ambiente competitivo e potenzialmente "ostile".

Durante la ricerca vengono proposte attività simili, utilizzando entrambi i possibili approcci: uno stile didattico orientato al prodotto e uno stile orientato al pensiero creativo. Si osserva da subito che quasi in tutti i casi gli allievi risultano entusiasti delle lezioni tenute con lo stile orientato al pensiero creativo: in particolare tali lezioni vengono svolte con una programmazione a parole, basata sul modello collaborativo e di discussione sulla metodologia di ragionamento. Nelle lezioni basate sull'approccio orientato al prodotto tende invece a prevalere in generale il lavoro autonomo di gruppo dei bambini, che risultano mediamente meno motivati, e riportano un livello d'apprendimento e una soddisfazione chiaramente inferiori.

### 3. OSSERVAZIONI ALL'INIZIO DELL'ANNO DELLA RICERCA

Le prime ore di lezione del programma previsto per l'anno scolastico vengono impostate in modo tradizionale, utilizzando cioè modelli laboratoriali tipici del metodo orientato al prodotto, ma potenziati da subito attraverso stimoli linguistici e di ragionamento. Emerge immediatamente, e con estrema chiarezza, come uno degli obiettivi principali della scuola primaria non dovrebbe essere tanto quello di porre i ragazzi in condizione di apprendere le nozioni di base della programmazione – obiettivo tutto sommato piuttosto semplice da raggiungere addestrando i bambini all'uso di un insieme primario di comandi – quanto piuttosto quello di accompagnarli in un processo che li ponga in grado di descrivere a parole le loro idee, formulando domande<sup>14</sup> complete e articolate, anche solo per poter meglio descrivere ciò che non capiscono. Dal momento che queste capacità di sintesi e di elaborazione verbale non sono risultate osservabili nella gran parte della popolazione studentesca oggetto della presente ricerca, si è ritenuto opportuno intensificare ogni attività volta a favorire l'emergere di più efficaci capacità di espressione e di analisi linguistica nei partecipanti.

Nell'atto di operare per il raggiungimento di un simile obiettivo dovrebbe apparire chiaro come, cronologicamente parlando, prima ancora della corretta espressione linguistica risulti fondamentale l'allenamento a un corretto uso dello "strumento mano".

<sup>14</sup> Cfr. Rothstein, Santana, 2011: 45, 57.

Uso che dovrebbe infatti esser considerato prioritario<sup>15</sup>, poiché se i bambini non saranno in grado di gestire con sufficiente scioltezza gli strumenti, e il *mouse* in particolare, si sentiranno ben presto fortemente limitati nel vivere l'esperienza di programmazione, rischiando inoltre di "rimanere indietro" rispetto alla media nelle fasi iniziali del processo di apprendimento.

Al fine di poter avvalorare quanto sopra evidenziato, nella parte successiva dell'articolo verranno quindi considerate soltanto due macro-tipologie di individui, emergenti dagli oltre trecento soggetti osservati: soggetti dalla manualità ridotta, soggetti a manualità avanzata.

### 3.1. *Manualità ridotta*

I bambini che non hanno ancora sviluppato le competenze motorie necessarie per gestire in modo sufficientemente efficace il *mouse*, affrontano una sorta di blocco che rende molto più complessa la gestione di tutta una serie di azioni legate all'apprendimento un linguaggio di programmazione. La frustrazione di questi soggetti risulta spesso talmente significativa da non permetter loro d'accedere alla cosiddetta zona di sviluppo prossimale delle competenze. Allo stesso tempo questo limite riduce radicalmente le possibilità di chiedere aiuto interrogando insegnanti e compagni sui punti incompresi della lezione. Questi soggetti risultano infatti generalmente molto meno abili nel descrivere algoritmi che hanno visto utilizzare dall'insegnante o dai compagni, presentano maggiori difficoltà nel gestire i preziosissimi e inevitabili errori, e tendono inoltre a riconoscere con più fatica le componenti "elementari" del problema e a correlarne le relazioni tra le parti.

Queste osservazioni, considerata l'età dei bambini (7 - 10 anni), potrebbero risultare di scarso interesse - e non produrre quindi alcun particolare spunto da cui partire per provare a sviluppare provvedimenti didattici specifici - se non fosse per la presenza di una percentuale non trascurabile di individui che invece non presentano tali problemi. È stata infatti la presenza di individui con capacità molto differenti tra loro a indicare la necessità di approfondire le osservazioni iniziali legate alle diverse abilità manuali possedute dai partecipanti.

Si annota quindi che, nelle classi seconde e terze della scuola primaria, circa il 70-80% della popolazione di bambini ricade nella categoria a manualità ridotta, nelle quarte tale percentuale si riduce a circa il 40-50% e scende ancora sino al 30-40% nelle classi quinte. L'indagine condotta nelle classi di bambini con manualità ridotta ha scoperto un'esposizione sistematica a *tablet* e cellulari mediata prevalentemente dai genitori, un accesso limitato a PC dotati di *touch-pad* e l'assenza pressoché assoluta di PC dotati di *mouse*. Tra le ragioni più comuni che i bambini adducono per la mancanza di esperienze d'uso di PC tradizionali si registra l'assenza stessa di PC o di spazi idonei all'interno della casa, la presenza di PC destinati esclusivamente all'uso professionale da parte dei genitori, che non li condividono quindi con i figli, oltre ad una scarsa propensione generale dei genitori ad affiancare i figli nell'utilizzo di PC, *tablet* o cellulari.

Il senso di frustrazione che provano i bambini con difficoltà manuali nei tentativi di utilizzo del *mouse* si traduce nella maggior parte dei casi in uno spostamento "verso il

<sup>15</sup> Cfr. Montessori, 1999: 149-156.



basso” della zona di sviluppo prossimale rispetto all’altro gruppo di bambini, e in una maggior difficoltà nell’affrontare l’errore in modo costruttivo e non frustrante. Si osserva ad esempio come l’incapacità di trascinare agevolmente i blocchi di comando sullo schermo, rallenti la comprensione e generi nel bambino una sensazione di frustrazione che non potrà che ridurre drasticamente il valore della proposta dell’insegnante di “divertirsi a sbagliare insieme per scoprire più cose”. Questo atteggiamento di frustrazione ha dimostrato infatti di essere superabile molto più agevolmente, oltre che in tempi minori, da tutti i bambini con manualità avanzata.

### *3.2. Manualità avanzata*

Gli individui con manualità evolute in poche ore sviluppano una comprensione del modello computazionale, della programmazione e delle forme digitali di costruzionismo, tale da consentir loro un più rapido sviluppo della capacità di formulare velocemente ipotesi e domande su tutto quello che del computer o dei robot ancora non conoscono. Si nota in tali individui una più rapida e autonoma capacità di progressione che li porta a gestire in modo più indipendente l’apprendimento, ad esempio analizzando in taluni casi anche programmi di altri e riuscendo a estrarne utili spunti di miglioramento.

Si è notato anche come coloro che dimostrano sin da subito una spiccata dimestichezza nel gestire il *mouse* esprimano anche una miglior capacità nel descrivere un algoritmo semplice, imparino velocemente e prima degli altri a programmare e riescano ad identificare mancanze nella descrizione del funzionamento del programma che viene richiesto loro di sviluppare. Inoltre, quando una serie di esercizi di programmazione viene risolta comunicando insieme, la capacità di descrivere gli algoritmi più complessi si fa progressivamente più rapida.

### *3.3. Considerazioni sulla durata dell’attenzione*

In entrambi i casi, ovvero che si tratti sia di individui con manualità ridotta sia di individui con manualità avanzata, si è riscontrato uno sforzo dell’intero gruppo dei discenti rispetto all’atto di riuscire a mantenere un’attenzione focalizzata per più di pochi minuti. La maggior parte degli insegnanti, a seguito della condivisione di quest’osservazione, ha anche affermato che il dato della durata massima media dell’attenzione è risultato in decisa decrescita nel corso degli ultimi anni. Tale riscontro giunge anche da alcuni insegnanti della scuola dell’infanzia dello stesso comprensorio scolastico, e si riferisce indicativamente a un orizzonte temporale corrispondente agli ultimi dieci anni circa.

### *3.4. Compresenza di popolazione a manualità ridotta e a manualità avanzata in classe*

La presenza nelle classi di queste due “categorie” di partecipanti è stata gestita tramite l’utilizzo di diversi metodi didattici, metodi riguardo ai quali verranno forniti in seguito i relativi dettagli. La constatazione che i ragazzi a manualità più avanzata si evolvono in modo raffinato e a una velocità più elevata, ha inoltre imposto la scelta di investire

maggiormente nella progettazione di attività volte a permettere a tutti i soggetti coinvolti di raggiungere quanto prima possibile tale, autonoma, progressione positiva.

#### 4. LA CENTRALITÀ DELLA LINGUA NELLA DIDATTICA, A PARTIRE DALLA GRAMMATICA VALENZIALE

Come più sopra sottolineato, la sperimentazione ha puntato a promuovere un uso focalizzato della lingua finalizzato a potenziare la formazione del pensiero astratto, in contrasto con gli approcci alla didattica tecnologica che attribuiscono invece la priorità ad attività orientate al più semplice sviluppo di un prodotto informatico/robotico “finito”.

Nella programmazione del computer e nella progettazione robotica risulta piuttosto inconsueto e decisamente complesso lavorare sul costruito puramente linguistico (azione invece quasi scontata in contesti didattici di tipo umanistico), si è resa perciò necessaria l'ideazione di un metodo semplice tramite il quale sia possibile dimostrare ai bambini come gestire i molteplici aspetti di un progetto computazionale e successivamente costruirlo. Si è lavorato perciò in più fasi, basate su un approccio linguistico che trae ispirazione dalla “grammatica valenziale di tipo esperienziale”.

Abbiamo inteso per “grammatica valenziale esperienziale” un approccio che richiede che il bambino visualizzi alcune regole formali della grammatica valenziale lavorando a partire dal verbo nell'ambito di una esperienza fisica di progettazione laboratoriale.

L'ambiente di programmazione del computer e dei robot scelto per i diversi esperimenti didattici è stato *Scratch*<sup>16</sup>, ideato dal gruppo del progetto *Lifelong Kindergarten* attivo presso il *Medialab* del Massachusetts Institute of Technology (MIT)<sup>17</sup>.

Tale ambiente integrato di programmazione<sup>18</sup> offre ai bambini la possibilità di progettare algoritmi usando blocchi di programmazione molto simili a mattoncini Lego o a tessere di un puzzle: si tratta di blocchi logici che permettono loro di sviluppare le proprie idee attraverso un'interfaccia ludiforme, ispirata appunto alle semplici e colorate tessere d'un rompicapo o di un gioco di costruzione e suddivise per tipologia di funzioni (ad esempio, movimento, suono, controllo, aspetto, ecc.).

I programmi sviluppati utilizzando questo linguaggio di programmazione animano personaggi a video, controllano i movimenti di robot<sup>19</sup> collegati al PC e consentono ad esempio di progettare anche semplici videogiochi. Alcuni dei comandi fondamentali contengono inoltre alcuni verbi, e promuovono quindi naturalmente un aggancio diretto alla grammatica valenziale.

Il bambino lavora sui verbi e sulle relazioni con i nomi “senza pensarci” in termini propriamente linguistici e in tal modo attiva neurologicamente quelle funzioni che favoriscono l'astrazione a partire dalla pronuncia del verbo<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> <https://scratch.mit.edu/about>.

<sup>17</sup> <https://www.media.mit.edu/groups/lifelong-kindergarten/overview/>.

<sup>18</sup> Questa definizione estesa di quello che in molti indicano come semplice “programma” si rende invece necessaria non per questioni formali, quanto per il fatto che *Scratch* propone appunto uno spazio articolato e integrato di lavoro ove disegnare, programmare ed eseguire i propri programmi. Molto più che un “semplice” linguaggio di programmazione.

<sup>19</sup> Cfr. Gura, 2011: 15, 17.

<sup>20</sup> Cfr. Sabatini, 2016. Cap. “Invito 3”.

Figura 1. Esempio di Programma realizzato in ambiente Software “Scratch 1.4”

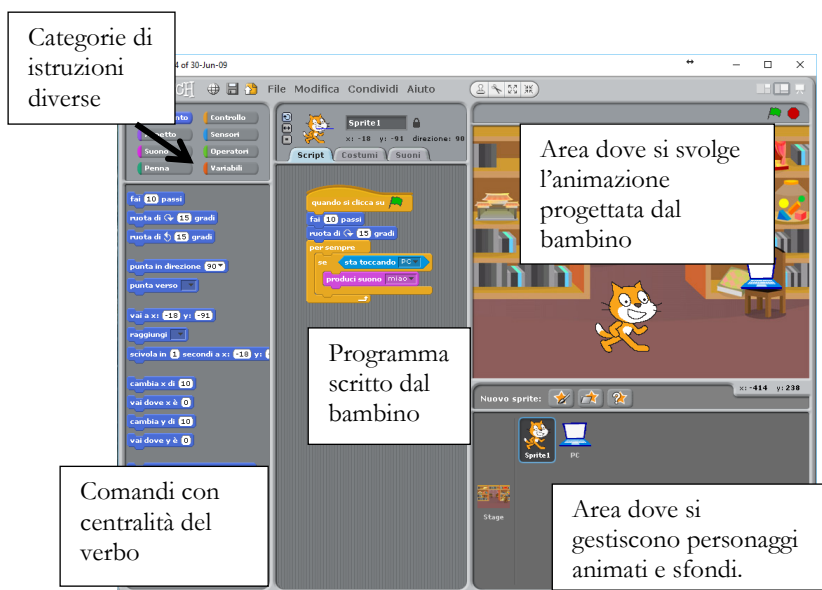
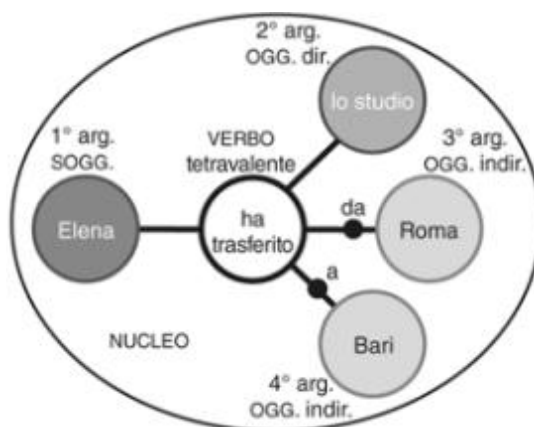


Figura 2. Esempio di rappresentazione di grammatica valenziale (Sabatini, 2017)



Nella Figura 1 si nota come l’ambiente di programmazione riprenda la struttura della grammatica valenziale, senza ovviamente poterla esprimere in senso formale (si veda la Figura 2), ma proponendola invece in forma esperienziale. Il bambino progetta un programma e/o controlla un robot fornendo i giusti comandi a *Scratch* ed è obbligato a ricercare i verbi che meglio descrivono le varie funzioni, funzioni che verranno poi attivate nella giusta sequenza dall’algoritmo di funzionamento.

Fondamentale fattore di successo di questa didattica è costituito dal fatto che l’insegnante lavora attivamente con i bambini per evidenziare nel modo il più esplicito possibile la presenza del verbo e del relativo uso della lingua nella progettazione informatica, facendo letteralmente leggere loro i programmi e motivandoli a parlarne e ad argomentare con la massima attenzione e chiarezza possibili. Tale modalità si pone

chiaramente in netto contrasto con gli approcci orientati al prodotto, dove il bambino tende invece a essere lasciato in grande autonomia nello sviluppo dei propri percorsi progettuali.

## 5. L'USO DELLA LINGUA NELLO SVILUPPO DEL PENSIERO COMPUTAZIONALE

Dopo le osservazioni sui bambini a manualità ridotta e avanzata si è proceduto quindi ad impostare l'attività didattica focalizzandola esplicitamente sul linguaggio, prerequisito fondamentale perché il ragazzo possa imparare, comunicare in gruppo e comprendere il flusso del proprio pensiero creativo. Le capacità motorie della mano possono infatti essere più facilmente allenate attraverso attività linguistico-cognitive specifiche.

Sono state quindi riprogettate le lezioni in modo da poter aumentare notevolmente i momenti in cui i ragazzi “programmano a parole”, guidati dall'insegnante, limitando l'uso dei PC soltanto ad alcuni momenti specifici, quale incentivo alla soddisfazione e come stimolo alla futura sperimentazione con i calcolatori.

Da un punto di vista del modello di apprendimento si è spostata l'attenzione da un “fare” autonomo, a un “fare guidato tramite l'espressione linguistica”. Far programmare i ragazzi su un video, o farli programmare immaginando i programmi e descrivendoli a voce alla classe per poi discuterli, è infatti solo una modalità differente “dell'agire” proprio della fase “del fare”.

Come è stato dimostrato in una ricerca basata su fMRIs<sup>21</sup> da Stephen M. Kosslyn<sup>22</sup>, per il cervello immaginare cose in modo visivo non differisce dal vederle realmente.

Si è constatato quindi come l'applicazione del costruzionismo non richieda necessariamente di lavorare solo nello *spazio del reale fisico*, ma possa articolarsi efficacemente anche nello *spazio mentale del linguaggio*, traendo da esso importanti benefici.

Il risultato più interessante tra quelli osservati è che le lezioni in cui la programmazione viene operata prevalentemente a parole, e in cui si agisce quindi una spinta verso l'alto nella zona di sviluppo prossimale, nei bambini si risveglia una forte eccitazione intellettuale, addirittura visibilmente superiore ai momenti di più intenso e soddisfacente utilizzo della tecnologia. L'osservazione è stata più volte verificata, in diverse classi e anche per diverse fasce di età tra i 7 e gli 11 anni.

Inoltre, alla soddisfazione intellettuale dei bambini va ad aggiungersi anche un'augmentata positività e profondità nel rapporto personale con l'insegnante. Queste attività dimostrano quindi di essere molto costruttive non soltanto ai fini degli obiettivi di apprendimento, ma anche rispetto allo sviluppo di una più efficace e intensa relazione tra i bambini nel gruppo e tra i bambini e l'insegnante.

L'approccio didattico posto in essere per favorire questa maggior eccitazione e soddisfazione intellettuale è basato su alcune componenti primarie:

<sup>21</sup> fMRIs (Functional Magnetic Resonance Imaging) è una tecnica non invasiva che utilizza la risonanza magnetica per indagare le funzioni cerebrali nell'uomo.

<sup>22</sup> Kosslyn, 1987: 148-175.

1. l'apprendimento collaborativo in aula;
2. ogni istruzione data al computer è corredata dalla *domanda di partenza*: “perché questa scelta e non un'altra?”;
3. analisi e discussione dei metodi di ragionamento e di comportamento da adottare nel creare e nell'imparare;
4. *visualizzazione* di quello che si fa e di come si impara;
5. *confronto della percezione dell'argomento trattato prima e alla fine della lezione*: questo ha convinto molti ragazzi insicuri del fatto che avrebbero potuto tranquillamente farcela in autonomia;
6. percezione dell'io pensante del bambino nei processi sociali del vissuto di classe.

## 6. L'APPROCCIO DIDATTICO SVILUPPATO

Il modello sperimentato, valutato e quindi messo a punto dopo la prima fase di osservazione prevede come primo obiettivo quello di far evolvere le capacità di pensiero, di astrazione, e in ultima istanza di ragionamento.

Risultano quindi secondari tutti altri gli obiettivi più propriamente connessi alle competenze tecniche della programmazione e al costruzionismo tipici della robotica. Potremmo quindi affermare come il costruzionismo basato sulla robotica e sulla programmazione si dimostri fondamentale in quanto strumento per raggiungere gli obiettivi di ragionamento, mentre lo sia decisamente meno come obiettivo in quanto tale.

### 6.1. *Il metodo*

Sono stati utilizzati, sperimentati e valutati differenti modi di fare lezione, modalità diverse che d'ora in poi definiremo più semplicemente strumenti. Di seguito si riporta un elenco di tipi diversi di lezioni:

1. Lezione di gruppo: gruppi di bambini programmano con PC e costruiscono robot.
2. Lezione frontale: l'insegnante spiega un nuovo concetto e mostra il programma o la costruzione.
3. Lezione collaborativa alla LIM
  - uno o due ragazzi alla LIM con il tutor
  - la classe che suggerisce e interagisce.
4. La lezione di robotica può essere di due tipi:
  - “Sensoristica”: basata sull'uso dei sensori
  - “Costruzionistica di macchine”.
5. Lezione di Visualizzazione.
6. Lezione di Programmazione Software.

7. Lezione verbale di algoritmi: programmazione a parole tramite lo sviluppo di (e la relativa discussione su) algoritmi.
8. Lezione metodologica:
  - scrittura del testo
  - analisi dei problemi nel testo (un problema può essere “qualcosa di nuovo da costruire” o qualcosa che non funziona e che va “riparato”)
    - colorazione dei problemi per visualizzare la loro separazione e le loro relazioni
  - identificazione dei verbi nel testo
    - grammatica valenziale
    - per favorire la formazione della visione astratta del modello su cui si sta lavorando
  - costruzione dell’algoritmo a partire dai problemi semplici costituenti
  - discussione sulla metodologia applicata per arrivare al risultato.
9. Domande aperte.
10. Educazione digitale e sociale.
11. Lezione di tecniche di comunicazione e lavoro di gruppo.
12. Lezione di tecniche di astrazione e promozione di comportamenti che attivano la creatività

## 6.2. *Gli spazi di apprendimento utilizzati*

Il metodo analizzato viene sperimentato nel contesto di specifici spazi d’apprendimento. Gli spazi di apprendimento sono infatti condizionati in modo anche sostanziale dalle differenti caratteristiche e dagli arredi delle diverse aule utilizzate (limitazioni principalmente architettoniche), così come dall’assenza di un numero “sufficiente” di PC portatili e *kit* robotici.

Sono stati utilizzate le seguenti tipologie di *setting* formativi:

- a. Un’aula computer “classica” composta cioè da numerosi PC desktop senza microfono e audio, orientati tutti nella stessa direzione e verso un grande schermo collegato al PC dell’insegnante. Il PC del docente è posto inoltre alle spalle delle postazioni dei PC usate dai bambini. Il docente si sposta continuamente tra la postazione PC dietro le spalle dei ragazzi e il grande schermo di fronte ai bambini, in modo da poter meglio catturare la loro attenzione. I banchi su cui sono appoggiati i PC non presentano spazi sufficienti per sviluppare e utilizzare robotica “complessa”.
- b. La classe dei bambini, con massimo 10 PC portatili e 10 *kit* robotici Lego WeDo©, Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) di classe con sistema audio collegato.
- c. Aula comune a più classi, a tutti gli effetti organizzata con banchi come lo spazio di tipo b.

### 6.3. *Gli strumenti del metodo*

La gestione di lezioni con laboratori pratici basati sul costruzionismo prevede l'utilizzo di diverse strategie didattiche, strategie che andranno necessariamente alternate o utilizzate contemporaneamente “al bisogno” durante le lezioni.

L'insegnante dovrà quindi dimostrarsi profondamente consapevole delle differenti caratteristiche di tali strategie e di come potranno esser meglio impiegate a seconda delle necessità emergenti.

Tali strategie andranno infatti considerate in quanto veri e propri strumenti di lavoro, da utilizzarsi in base alle difficoltà e alle opportunità che si presentano durante la lezione.

Elenchiamo di seguito i principali strumenti considerati dalla presente ricerca.

#### 6.3.1. *Lezione di gruppo*

Il primo strumento che viene utilizzato è il lavoro di gruppo. La lezione viene organizzata dotando un piccolo gruppo di PC e robot. Risulta quindi evidente l'uso simultaneo di *tre* differenti strumenti didattici: la robotica, la programmazione *software*, la lezione di gruppo.

Il gruppo dovrà infatti crescere prima di tutto nella relazione<sup>23</sup>, e rispetto a quelle competenze che gli consentiranno di produrre risultati di valore anche in squadre più “difficili” o potenzialmente problematiche. Insistiamo perciò sullo sviluppo di tali competenze sociali in quanto strumenti cui dovrebbe venir riconosciuta molta più attenzione da parte di ogni sistema educativo.

#### 6.3.2. *Spiegazione frontale*

La lezione frontale serve tipicamente alla prima introduzione di un nuovo argomento, oppure quando si rendono necessarie spiegazioni più complesse, a cui il bambino viene esposto per la prima volta o che soltanto raramente vengono richieste dalla tradizionale gestione del curriculum. Spesso, in percorsi di programmazione e robotica, risulta infatti necessario fornire esempi che mostrino ai bambini “come si fa la prima volta”, dato che sono oggettivamente sprovvisti di modelli di riferimento, sia operativi sia di pensiero. Risulta comunque molto efficace la scelta di porre i bambini in condizione di arrivare “da soli” ad una soluzione<sup>24</sup>, raggiunta a partire da una serie di informazioni chiave ben strutturate e progettate e agite per tramite di un percorso autonomo.

<sup>23</sup> Cfr. Papert, 1993: 55, 94.

<sup>24</sup> Juliani, 2015: 6, 28.

### 6.3.3. *Lezione collaborativa alla LIM*

In questo caso uno o più allievi “programmano a parole” seguendo le loro idee iniziali e stimolati dalle sole domande dell’insegnante alla LIM. I bambini trasferiscono quindi le idee sul computer di fronte alla classe, che collabora con loro.

Dove non riescono gli alunni chiedono aiuto ai compagni, parlano in continuazione per spiegare quello che vogliono fare e che non riescono eventualmente a fare; ogni parola fornisce nuove idee ai compagni, che possono quindi proporre a loro volta idee e soluzioni.

I bambini alla LIM e la classe arrivano a soluzioni collaborative con maggiore rapidità rispetto al lavoro autonomo e tendono a sorprendersi per il prodursi di tale situazione, giungendo in buona sostanza a rivalutare anche il concetto stesso d’errore.

Il risultato viene infatti raggiunto attraverso una serie di tentativi, più spesso errori veri e propri. Quindi l’errore viene promosso a strumento di collaborazione e *test* nella fase in cui non si è ancora capito.

Questa rivalutazione dell’errore favorisce molto anche l’evolversi della relazione con l’insegnante e i compagni.

Il punto chiave di questo strumento di gestione della lezione è l’uso della lingua: costruzione di frasi grammaticalmente complete orientate a spiegare cosa si vuole fare e come lo si vuole fare, del perché si è fatto in un modo e non in un altro e di come si potrebbe fare in modo diverso. Il tutto è corredato dalla visualizzazione delle fasi del ragionamento che mostrano come da un primo momento di confusione si sia potuti successivamente giungere a una situazione di maggiore chiarezza e comprensione.

In molti casi si utilizza questo strumento didattico per più dei due terzi del tempo della lezione. Questo è tanto più vero quanto minore è il tempo dedicato alle attività di programmazione software e robotica all’interno del curriculum scolastico tradizionale. Nel caso della sperimentazione qui descritta, è stata dedicata mediamente non più di un’ora alla settimana alla programmazione vera e propria.

Il lavoro può essere svolto attraverso le seguenti fasi:

1. discussione del progetto con i ragazzi: gli alunni discutono e propongono cosa costruire e come dovrà funzionare;
2. si scrive un testo alla LIM in cui si descrive tutto quello che va progettato e costruito, così come è stato concordato in classe;
3. si evidenziano i verbi, sottolineandoli;
4. si colorano le parti di testo che costituiscono le componenti più elementari dell’algoritmo totale;
5. si discutono le relazioni tra le componenti più elementari identificate;
6. l’insegnante guida ogni fase chiedendo ai ragazzi la giustificazione di ogni loro affermazione (perché? perché non in un altro modo? come potremmo fare in modo diverso?);
7. si comincia a costruire il programma sul computer, affrontando una componente elementare per volta;



8. ogni componente elementare, una volta completata, viene provata, ne viene valutato il funzionamento; alla fine viene descritta a parole in modo tale da “scrivere nella mente dei ragazzi” il modello astratto della soluzione trovata;
9. al termine della costruzione, il programma complessivo viene visualizzato (letteralmente a video) e descritto a parole, rispetto all’insieme delle componenti elementari e in riferimento alle relazioni costituenti;
10. di fronte al PC, con il programma che consente la visualizzazione, viene descritto a parole il funzionamento del modello complessivo composto da tanti “piccoli modelli”, cioè le componenti elementari. Questo allena a creare gerarchie di modelli e quindi facilita la crescita della competenza che mette in relazione le idee, competenza da considerarsi alla base del pensiero creativo. Si discutono approfonditamente con gli alunni i motivi per cui viene operata ogni azione e ogni scelta specifica nello svolgersi della lezione e quali sono i benefici che potranno produrre, non soltanto rispetto al percorso formativo scolastico, quanto in senso più ampio<sup>25</sup> e rispetto a contesti extrascolastici e di vita.

#### 6.3.4. *Lezione di robotica educativa*

Possono essere usati robot di vario tipo. A nostro parere, i più appropriati al contesto della scuola primaria e all’avvio di progetti pilota e prime sperimentazioni, sono i Lego WeDo © v.1 (quelli appunto utilizzati nella ricerca descritta dal presente articolo), ma possono indubbiamente dimostrarsi valide anche altre soluzioni.

Non è infatti la tecnologia a poter fare davvero la differenza quanto piuttosto il modello pedagogico e didattico con cui verrà concretamente utilizzata. La scelta di usare Lego WeDo © v.1 o v.2, MakerblockmBOT ©, Lego Mindstorms © o Edison Robot© o altri prodotti di questa tipologia non propone molte differenze da un punto di vista educativo; la differenza più rilevante emerge infatti dalla piattaforma di programmazione software, perché non tutti questi prodotti risultano ugualmente accessibili e semplici da gestire in classe o pedagogicamente altrettanto adatti alle varie fasce d’età.

I criteri da adottare per la scelta saranno quindi da ricercare nelle rispettive capacità di offrire opportunità, di promuovere un aumento della complessità al bisogno, consentendo al contempo di partire in modo molto intuitivo, favorendo l’uso della lingua e una visualizzazione grafica efficace e semplificata/semplificante. In questo modo diventa realmente possibile modulare gli stimoli nel tempo, consentendo quindi ai bambini di restare il più a lungo possibile nella propria zona di sviluppo prossimale, facilitandoli nel visualizzare costantemente una rappresentazione grafica di ogni idea prodotta oltre che delle relazioni emergenti dalle idee stesse.

Possiamo in questo senso indicare due differenti tipologie di lezione di robotica: una semplificata che chiamiamo di tipo “sensoristico”, una più complessa dove il robot viene costruito e programmato completamente.

La prima tipologia, sensoristica, consente in tempi relativamente contenuti di studiare con i bambini modelli interattivi di connessione tra il mondo fisico e quello digitale, tra la realtà tangibile e il dominio virtuale del software. Nell’esperienza che descriviamo

<sup>25</sup> Cfr. Sackstein, 2015: 40.

sono stati usati sensori di inclinazione e di distanza quali strumenti in grado d'animare semplici fumetti o come utensili destinati a fungere da controllori di movimento connessi, ad esempio, a semplici videogiochi progettati dai ragazzi.

La seconda tipologia, da utilizzarsi avendo però maggior tempo a disposizione, prevede la costruzione di robot più evoluti, completi e complessi, anche rispetto alla meccanica di movimento.

### 6.3.5. *Lezione di visualizzazione*

Vedere i programmi, le idee e le loro relazioni a video, mentre vengono descritte a parole in modo completo, facilita e accelera la formazione di relativi modelli nella mente del bambino. Si osserva come la visualizzazione risulti progressivamente sempre meno necessaria, quando il bambino sviluppa la propria capacità linguistica e d'astrazione, ma come d'altro canto rimanga preziosa e necessaria, per rendere chiari ed espliciti determinati processi cognitivi, così come per meglio rielaborare differenti stati emotivi più o meno direttamente riconducibili ai processi d'apprendimento.

La recente diffusione di molteplici approcci legati alla visualizzazione, orientati sia a obiettivi didattici più tradizionali sia a percorsi legati ad esempio a fattori emotivi, affettivi, oppure ai livelli di benessere scolastico, non dovrebbe infatti in alcun caso poter prescindere da un'analisi attenta e informata di questi, solo apparentemente semplici e spontanei, processi. Se infatti sono almeno due decenni che la letteratura pedagogica legata a percorsi di visualizzazione in ambito formativo, ed in particolare scolastico, ha registrato una crescita e una diffusione sempre maggiori, non possiamo dimenticare la lezione di una delle più importanti studiose dell'infanzia e dei processi di apprendimento, Maria Montessori<sup>26</sup>. Visualizzare, nel caso esemplare della didattica montessoriana, significa infatti prima di tutto render maggiormente comprensibile qualcosa di altrimenti molto complesso e difficilmente riassumibile in una spiegazione che non rischi di annoiare un bambino della scuola primaria perché troppo lunga o, appunto, complicata.

Visualizzare la linea del tempo che porta dal *big bang* all'*homo sapiens* rappresenta, ad esempio, un ottimo modo per sfidare le capacità di ragionamento e astrazione dei discenti e permette loro di concentrarsi sia individualmente sia in attività di gruppo, avendo comunque ben chiaro che quello che andranno a imparare difficilmente sarà valutabile tramite un voto o un giudizio tradizionali.

L'azione orientata ad aiutare i bambini nel visualizzare concetti, idee, stati d'animo, ragionamenti, potrebbe e dovrebbe quindi assumere un ruolo ben diverso da quello della semplice sperimentazione, estemporanea o comunque accessoria rispetto alla didattica più tradizionale, per esser posta invece alla base delle discussioni preparatorie, a margine delle attività pratiche, a conclusione dei percorsi didattici e formativi nel senso più ampio e generale possibile. Per creare e immaginare, per inventare e astrarre, potremmo aggiungere sintetizzando appunto il messaggio di Maria Montessori, bisogna prima capire, comprendere davvero.

<sup>26</sup> Montessori M., 1917 (2008): 212.

### 6.3.6. *Lezione di programmazione software*

La programmazione *software* è alla base di tutto il lavoro proposto dalla sperimentazione e dalla ricerca, ed è alla base anche della progettazione robotica vera e propria, perché un robot ben costruito viene definito dal bambino non solo tramite la sua fisicità - che rimane chiaramente di fondamentale importanza - ma anche tramite le istruzioni che lo “animano”.

Il *software* utilizzato per programmare è stato *Scratch* 1.4<sup>27</sup>, principalmente perché, rispetto a versioni più recenti, propone funzionalità più adatte alla visualizzazione, prima fra tutte la possibilità di osservare l'esecuzione di un programma passo-passo.

Questo consente al bambino di visualizzare come un computer esegue concretamente le istruzioni che gli sono state impartite e rende quindi più semplice l'azione di svolgere anche attività di tipo più analitico e progressivamente complesso.

### 6.3.7. *Lezione verbale di algoritmi*

Gli alunni verbalizzano il funzionamento degli algoritmi e identificano le strutture logiche del *software* senza dover necessariamente scrivere sin da subito un programma software vero e proprio.

Questa modalità operativa risulta particolarmente impegnativa per un insegnante non esperto, poiché implica un elevato grado di approfondimento della tecnologia *software* e delle relative strutture logiche e informative sottostanti al ragionamento. Richiede inoltre una grande attitudine rispetto all'azione, non semplice e tanto meno immediata, di riuscire a seguire i ragionamenti operati dai ragazzi relativamente allo sviluppo dei propri algoritmi, non sempre descritti infatti in modo sufficientemente chiaro.

È proprio da tale limitata chiarezza che più spesso possono emergere spunti didatticamente motivanti per i ragazzi.

Questo comportamento, e la relativa capacità d'ascolto e di “azione emergente” che l'insegnante dovrà quindi sviluppare<sup>28</sup>, potrebbero indubbiamente essere accorpate in una singola competenza specifica, quasi del tutto inedita per la maggior parte degli insegnanti, sicuramente cruciale per il ruolo docente ai tempi del Web.

### 6.3.8. *Lezione metodologica*

Non risulta importante soltanto l'atto di imparare a fare, ma anche la resa in trasparenza del processo con cui si ragiona per poter successivamente fare<sup>29</sup>. Esistono molte tipologie di lezione che si possono impostare con questo tipo di strumento didattico, alcuni possibili esempi vengono rappresentati a seguire sotto forma di domande:

<sup>27</sup> [https://scratch.mit.edu/scratch\\_1.4/](https://scratch.mit.edu/scratch_1.4/).

<sup>28</sup> National Research Council (Author), Division on Engineering and Physical Sciences (Author), Computer Science and Telecommunications Board (Author), Report of a Workshop on the Pedagogical Aspects of Computational Thinking. National Academies Press 2011: 35, 63, 129, 158.

<sup>29</sup> Sackstein, 2015: 49.

- Come sperimento un comando che non conosco?
- Come correggo un programma che non funziona?
- Come verifico se una nuova funzione che voglio implementare è ben specificata a parole?
- Come descrivo un problema complesso così da poterlo poi scomporre in problemi più semplici?
- Quali sono le fasi di un progetto complesso?
- Come posso mettere in condizione le diverse personalità del mio gruppo di contribuire al meglio con idee originali e utili a tutti?
- Come agisco quando mi viene proposto un problema e non ho idee su come partire?
- Come riconosco la mia capacità d'astrazione e di produzione creativa?
- Come faccio ad imparare da solo dopo una lezione a scuola?

La lista non si propone ovviamente di risultare in alcun modo esaustiva, rappresenta piuttosto un semplice elenco dei casi più significativi emersi nel corso della sperimentazione e del relativo processo di ricerca attivato a partire da tali specifici esempi.

### 6.3.9. Domande aperte

In ogni momento in cui un bambino, un gruppo o addirittura un'intera classe cercano una soluzione o prendono una decisione scegliendo di utilizzare un'istruzione *software* o un particolare ingranaggio per la costruzione di un robot, viene formulata tutta una serie di domande, per chiarire per quale ragione la scelta viene effettuata, su quali basi o evidenze, quali sono i risultati attesi, che esperienze pregresse portano a pensare che la scelta sia appropriata, e così via.

La successione delle domande deve quindi presentare una modalità progressiva e particolare, atta a promuovere nei soggetti una sorta di visualizzazione del percorso evolutivo seguito dal proprio pensiero, in modo "trasparente" e consapevole. Inizialmente il bambino osserva ciò che non capisce, lo riconsidera avendo compreso quanto inizialmente sfuggiva, e rivede anche come ha raggiunto tale comprensione insieme ai compagni e all'insegnante.

In caso di errori, il tipo di domande da formulare potrà ad esempio seguire la strategia dei "cinque perché"<sup>30</sup>; le domande dovrebbero inoltre emergere direttamente dalle risposte precedenti dei soggetti, mettendo in luce le tipologie di ragionamento utilizzate, evidenziando la bellezza della scoperta anziché l'errore, dimostrando come quello che sembrava uno sbaglio possa invece trasformarsi in spunto vincente per il gruppo, accelerandone i risultati ben oltre ogni aspettativa dei partecipanti.

<sup>30</sup> Taiichi, 1998: 17.

### 6.3.10. Educazione digitale e sociale

Spesso nell'uso della tecnologia emergono spunti utili a introdurre e discutere questioni etiche e i principali aspetti del saper "stare al mondo digitale": ad esempio, cyber bullismo, sicurezza, industria 4.0, creatività, visioni future del lavoro, e così via. Risulta perciò quanto mai opportuna la scelta di utilizzare ogni possibile spunto anche per sviluppare agganci costruttivi, atti a meglio illustrare ai ragazzi come porsi di fronte alla complessità, ai rischi, e alle opportunità del mondo digitale. Ad esempio, può essere molto utile riferirsi alla *roboetica*<sup>31</sup> o mostrare come le competenze di robotica e di programmazione su *Scratch* avvicinino tantissimo a strumenti come *App-Inventor*<sup>32</sup> o *Pocket-Code*<sup>33</sup>, pensati per creare *app* su dispositivi mobili, e di come idee innovative che potrebbero dimostrarsi di forte valore sociale siano ormai realmente alla portata di chiunque possenga un PC e un telefono cellulare.

In questo modo diventa quindi possibile orientare i bambini verso una migliore e più articolata percezione di queste tecnologie<sup>34</sup>, risorse che vengono immediatamente viste anche in quanto strumenti di creazione di valore sociale, e non come semplici oggetti destinati esclusivamente all'intrattenimento e alla distrazione.

### 6.3.11. Lezione di tecniche di comunicazione e lavoro di gruppo

Spesso capita che un bambino o un gruppo debbano spiegare una scoperta o un loro prodotto creativo: non essendo però ancora in possesso delle competenze necessarie a descrivere i progetti in modo efficace, i bambini dovranno essere efficacemente supportati e condotti "per mano". Si mostrerà quindi loro come si comunica in gruppo, così come si parla e si spiega a un'intera classe, e ancora come si possano gestire i conflitti in modo costruttivo. Si potranno inoltre aggiungere considerazioni su come sia possibile riconoscere i differenti stili di pensiero dei propri compagni nel gruppo e convogliare i propri punti di forza. A tal fine si potranno ad esempio utilizzare tecniche "teatrali", così come approcci basati sulla narrazione o *storytelling*.

In queste fasi è ancora una volta la lingua ad assumere il ruolo centrale dell'intero processo, poiché la dinamica del gruppo viene esplicitata ai bambini attraverso la descrizione dei relativi modelli di funzionamento, e questo viene fatto a parole, chiedendo loro di descrivere la dinamica con le stesse tecniche utilizzate in fase di programmazione.

In tal modo è possibile dimostrare agli allievi come descrivere una dinamica di gruppo, consentendo loro di crearsi un proprio modello analitico, astratto, oltre che riutilizzabile nell'ambito dei loro rapporti sociali in senso ampio. Si è potuto inoltre constatare come nelle fasce d'età legate alla scuola primaria siano decisamente rari i casi in cui i soggetti riescono a descrivere a parole dinamiche di gruppo che ne mettano in luce i meccanismi, vengono invece riportate più semplicemente le situazioni in cui sono emersi ad esempio tensioni e contrasti.

<sup>31</sup> Cfr. Verruggio, 2005.

<sup>32</sup> <http://appinventor.mit.edu/explore/>.

<sup>33</sup> <https://www.catrobat.org/>.

<sup>34</sup> Cfr. Papert, 1996: 91.

I bambini vengono perciò ricondotti a “visualizzare con maggior consapevolezza” i propri atteggiamenti rispetto alle dinamiche di gruppo, così da poter poi meglio valutare la reale convenienza dell’uso di alcuni atteggiamenti (socio-collaborativi) o di altri (socio-distruttivi). Si è potuto constatare ad esempio come i ragazzi più “problematici”, e che all’inizio dell’anno dimostravano in vari modi di non riuscire a lavorare agevolmente in gruppo, tendendo ad alimentare continui contrasti e adottando spesso atteggiamenti distruttivi, nel corso di pochi mesi abbiano registrato miglioramenti visibili, arrivando a maturare un rapporto di gruppo tale da consentire anche al loro *team* di partecipare e produrre con efficacia e nella giusta ottica collaborativa.

A seguito delle osservazioni effettuate nella sperimentazione crediamo sia quindi corretto affermare che il risultato sia dipeso in grande misura dalla visualizzazione delle dinamiche di gruppo, analizzata e decostruita per mezzo del dialogo, scoperta e riscoperta per mezzo delle parole.

### 6.3.12. *Lezione di tecniche di astrazione e creatività*

Far svolgere ai bambini attività che implicano il fare e rifare cose in modi diversi favorisce il processo di astrazione, ma perché questo possa realmente prodursi è necessario che i soggetti descrivano a parole i vari metodi utilizzati e visualizzino i passaggi effettuati<sup>35</sup>, in modo che possa risultare evidente come un medesimo modello mentale sia descrivibile da un’attività esperienziale svolta nei modi più diversi. La linguistica, favorendo la percezione delle similitudini tra i vari modi, introduce quindi la mente dei partecipanti al riconoscimento di un modello astratto comune, di un processo differente, ma fortemente condiviso.

Un ottimo esempio giunge dal caso di un laboratorio in cui gli alunni devono progettare la dinamica del rimbalzo di una palla su un muro. Quale sarà la direzione d’uscita data la direzione d’arrivo? I bambini, a partire già dalla terza o quarta classe della scuola primaria, cominciano ad avere competenze aritmetiche e geometriche sufficienti per svolgere un semplice calcolo e trovare quindi l’angolo di rimbalzo corretto. Ma cosa succede se proviamo invece a sviluppare il medesimo processo, ma lavorando soltanto su una sequenza di rotazioni? Semplicemente questo modo di vedere il calcolo non risulta familiare e appare perciò praticamente inaccessibile. Guidandoli nello svolgere il problema con un approccio differente<sup>36</sup>, questa prospettiva consente ai soggetti di cogliere come una somma aritmetica di angoli e una sequenza di rotazioni rappresentino in sostanza la stessa cosa da un punto di vista di “astrazione di modello”.

L’utilizzo della lingua come strumento adatto a descrivere similitudini e diversità di ragionamento permette loro d’acquisire più agevolmente il concetto di “astrazione” in un contesto esperienziale.

Il processo linguistico adottato pone inoltre l’accento sullo sviluppo della coscienza del proprio flusso di pensiero, offrendo quindi ai bambini anche l’opportunità di capire “il come loro stessi imparano”, attivando di conseguenza atteggiamenti virtuosi verso sé stessi e un maggiore entusiasmo per i processi di apprendimento cui prendono e prenderanno parte.

<sup>35</sup> Cfr. Papert, 1980: 10.

<sup>36</sup> Cfr. KleineStaarman, 2009: 37.

#### 6.4. Ridefinizione degli spazi di apprendimento: spazio-tecnologia-tempo invece di solo-spazio-tecnologia

Ma con quale approccio temporale andranno usati i diversi strumenti? In realtà la risposta è molto semplice, in quanto i differenti approcci risultano facilmente utilizzabili in sinergia nello spazio-tempo, cioè contemporaneamente all'interno della classe ed anche in fasi diverse durante la stessa lezione e nel corso dell'anno scolastico. Proponiamo infatti in questa sede un approccio orientato a ridefinire il concetto stesso di spazio di apprendimento, spazio che dovrebbe necessariamente esser progettato con una visione più ampia di tipo spazio-temporale, e non esclusivamente spaziale o semplicemente temporale.

È infatti pratica comune quella di rappresentare gli spazi d'apprendimento in funzione della tipologia di disposizione spaziale prevista per la classe oltre che delle tecnologie usate per mostrare, condividere e “fare” con la classe stessa. Tale definizione comune degli spazi di apprendimento evidenzia indubbiamente le potenzialità della didattica e dell'interazione tra studenti e studenti e tra studenti e insegnanti, ma riteniamo che questa definizione di spazi d'apprendimento (che in genere trascura la dimensione temporale)risulti ormai incompleta e insufficiente a corrispondere alle reali necessità del sistema formativo contemporaneo.

Puntiamo quindi a riprogettare in modo più esteso e approfondito la definizione stessa di spazio di apprendimento, così da poter sfruttare al meglio le potenzialità di approcci pedagogico-didattici basati sulla tecnologia, per sostituire, aumentare, modificare e quindi ridefinire i compiti svolti nei processi d'apprendimento (modello S.A.M.R., Puentedura, 2016)<sup>37</sup>. È necessario inoltre riflettere sul fatto che la progettazione dello spazio di apprendimento dovrebbe rispecchiare una struttura multidimensionale di tipo spazio-tecnologia-tempo e non solo di tipo spazio-tecnologia: si possono cioè utilizzare contemporaneamente diversi stili durante la lezione in modo sequenziale, alternato, ecc. Ad esempio si potranno alternare momenti di programmazione-collaborativa guidata dall'insegnante e di lavoro di gruppo autonomo, di programmazione a parole e di “frontalizzazione”, di attività guidate come di *discovery learning*

Il *mix* potrà inoltre essere definito “in tempo reale”, in funzione della risposta della classe e del talento di alcuni alunni, in grado ad esempio di suggerire stili o esperienze rilevanti per la classe in quello specifico momento. L'essere in grado di cambiare in corso d'opera l'approccio didattico a partire dalle proposte degli studenti rappresenta infatti uno specifico punto di forza di tale approccio didattico, e risulta più facilmente praticabile quando l'insegnante riconosce maggior valore ad obiettivi di tipo educativo e di ragionamento, più che di ambito nozionistico, curricolare o semplicemente orientato al prodotto:

Riccardo un giorno esordisce raccontandomi di come aveva imparato da programmi altrui. Diverse volte avevo citato questo beneficio ma senza mai mostrare ai ragazzi cosa fosse in dettaglio... allora decisi seduta stante di cambiare la mia lezione, passando ad una lezione metodologica, mostrando come analizzare un progetto su [scratch.mit.edu](http://scratch.mit.edu) in modo da estrarne un apprendimento strutturato. Alla fine dell'ora i ragazzi erano estremamente

<sup>37</sup> [http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR\\_ABriefIntro.pdf](http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2015/10/SAMR_ABriefIntro.pdf).

eccitati, perché avevamo parlato di come avrebbero potuto accelerare notevolmente rispetto alle lezioni insieme, semplicemente utilizzando un metodo d'analisi e di auto-apprendimento molto più evoluto rispetto a quello a cui erano abituati.

## 7. CONCLUSIONE

L'esperienza descritta in queste pagine ha puntato a evidenziare e ribadire con forza il valore imprescindibile di una serie di questioni che troppo spesso non ricevono sufficiente attenzione, in particolare quando l'ambito di riferimento è legato a progetti d'innovazione didattica.

Il fatto di concentrarsi sul prodotto delle sperimentazioni tecnodidattiche, così come l'errore di voler rincorrere l'ennesima "innovazione" tecnologica, tendono infatti a porre sovente in secondo piano il fatto che un "vero" cambiamento possa invece prodursi soltanto in forma condivisa, collaborativa. È infatti soltanto nella dialettica, nella discussione e ridiscussione dei processi operati, che può realmente emergere *dove e come* si è agito in modo davvero nuovo, diverso, migliore.

In una società dove lo strapotere delle immagini finge di saper ridurre tutto lo scibile a un semplice *tutorial* di pochi minuti, il potere di cambiamento intrinseco alla parola, all'uso intelligente e focalizzato del dialogo e della discussione, ci raccontano con termini nuovi una storia vecchia quanto l'idea stessa di cultura e di progresso, una storia che fa delle relazioni che intercorrono tra tutti gli attori dei processi formativi, e non semplicemente tra essi e le differenti tecnologie disponibili, la chiave per continuare a cambiare la scuola, il sistema formativo, il concetto stesso di apprendimento.

Per questo pensiamo sia giusto concludere sottolineando come siano (e realisticamente continueranno ad essere) le nostre "semplici" parole, e lo scambio che promuovono e sostengono in quei processi formativi che vorremmo sempre migliori e in grado di permettere alle giovani generazioni di rispondere con efficacia alle sfide del presente e del futuro, gli strumenti più innovativi, le tecnologie più rivoluzionarie, ancora oggi a nostra disposizione. Quasi a ribadire come quel *trivium*, che indicava appunto nel crocevia tra grammatica, retorica e dialettica il nucleo fondante d'ogni scienza e disciplina esistente, non solo non sia per nulla superato<sup>38</sup>, ma possa ancora aiutarci a capire come fare per continuare davvero ad imparare, per farci trovare davvero preparati al futuro<sup>39</sup> grazie all'aiuto che ci giunge anche e soprattutto dal passato, non (più) soltanto dall'ennesima diavoleria digitale.

<sup>38</sup> Cfr. Robinson, Gilbert, 2013: 60.

<sup>39</sup> Cfr. Postman, 1999: 51.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Best. B., Thomas T. (2008), *The Creative Teaching & Learning Resource Book*, Continuum International Publishing, London-New York.
- Brand S. (1987), *The Media Lab: Inventing the Future at MIT*, Viking Press, New York.
- Gura M. (2011), *Getting Started with LEGO Robotics: A Guide for K-12 Educators*, International Society for Technology in Education (ISTE), Washington DC.
- Juliani A.J. (2015), *Inquiry and Innovation in the Classroom, Using 20% Time, Genius Hour, and PBL to Drive Student Success*, Routledge, London.
- Kleine Staarman J. (2009), *Collaboration and Technology: The Nature of Discourse in Primary School Computer-Supported Collaborative Learning Practices*, PhD Thesis, Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Kosslyn S. M. (1987), "Seeing and imagining in the cerebral hemispheres: A computational approach", in *Psychological Review*, 94, 2, pp. 148-175.
- Leroi-Gourhan A. (1977), *Il gesto e la parola. Tecnica e linguaggio. La memoria e i ritmi*, Einaudi, Torino.
- Montessori M. (1917), *Spontaneous Activity in Education*, Frederick A. Stokes Company Publishers, New York. Project Gutenberg's [EBook #24727] (2008): <http://www.gutenberg.org/files/24727/24727-h/24727-h.htm>.
- Montessori M. (1999), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano.
- Papert S. (1980), *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, Harvester Press, Brighton.
- Papert S. (1993), *The Children's Machine: Rethinking School In The Age Of The Computer*, Basic Books- HarperCollins Publisher, New York.
- Papert S. (1996), *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*, Longstreet Press, Atlanta.
- Postman N. (1999), *Building a bridge to the 18th Century: how the past can improve our future*, Vintage Books, New York.
- Robinson M. (Author), Gilbert I. (Foreword) (2013), *Trivium 21c: Preparing Young People for the Future with Lessons From the Past*, Independent Thinking Press, Bancyfelin Carmarthe, UK.
- Rothstein D., Santana L. (2011), *Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Sabatini F. (2016), *Lezione di Italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- Sackstein S. (2015), *The Power of Questioning: Opening up the World of Student Inquiry*, Rowman & Littlefield Publishers, Washington DC.
- Taiichi O. (1998), *Toyota Production System: Beyond Large-Scale Production*, Productivity Press, Portland.
- Veruggio G. (2005), "The birth of roboethics", in *Proceedings of IEEE international conference on robotics and automation (ICRA 2005): workshop on robo-ethics*, Barcelona, pp. 1-42.
- Vygotsky L. S. (1962), *Thought and language*, MIT Press, Cambridge.

## ESABAC. PROMUOVERE L'ITALIANO E IL FRANCESE A SCUOLA EDUCANDO AL PLURICULTURALISMO

*Susanna Ragno*<sup>1</sup>

### 1. IL PROGETTO

I primi accordi in materia culturale e di istruzione tra Italia e Francia in epoca contemporanea risalgono al 1949. I Presidenti delle due Repubbliche rappresentati dall'Onorevole Carlo Sforza e dall'europeista Robert Schuman concludono a Parigi, il 4 novembre, un'intesa volta a «rendere ancora più strette le relazioni letterarie, artistiche, scientifiche, accademiche che da tanti secoli esistono fra i loro due popoli». A tale scopo la convenzione prevede, tra le altre cose, di continuare ad «accordare ogni facilitazione agli Istituti d'istruzione secondaria francesi e italiani attualmente esistenti in Italia e in Francia e cioè il Liceo Chateaubriand a Roma e il Liceo Leonardo da Vinci a Parigi»; di sviluppare e migliorare l'insegnamento delle rispettive lingue negli istituti di istruzione secondaria; infine, di confermare «l'equivalenza teoricamente riconosciuta a favore dei cittadini dell'altra Parte fra il diploma di maturità e il baccalauréat»<sup>2</sup>.

Nel 1957, l'Accordo viene integrato da un Annesso<sup>3</sup> che stabilisce l'equipollenza di fatto dei titoli di maturità conseguiti al liceo Leonardo da Vinci e di baccalauréat allo Chateaubriand. I titoli si ottengono al termine di un percorso quinquennale che include tre ore settimanali di Lingua e civiltà nazionali tenute da un docente italiano in Francia e francese in Italia e valutate durante l'esame finale tramite una prova scritta e una orale aggiuntive. I programmi del corso e d'esame sono stabiliti dai Ministeri italiano per il liceo Da Vinci e francese per lo Chateaubriand e sono cioè assimilati ai normali programmi degli altri istituti sul territorio nazionale.

Uno scambio di lettere avvenuto nel 1984<sup>4</sup> modifica alcuni aspetti di questo Accordo andando nella direzione di dare agli studenti che abbiano conseguito il titolo a Roma o a Parigi la possibilità di essere ammessi anche alle università rispettivamente italiane e francesi. Infatti, si conclude nell'introduzione alla proposta di legge derivata dallo scambio, «il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio di qualsiasi ordine e grado è stato sempre considerato dal nostro Paese come la premessa essenziale per la mobilità degli studenti nell'ambito dei differenti sistemi scolastici nazionali. Non v'è dubbio che

<sup>1</sup> Istituto d'Istruzione Superiore E. De Nicola, Sesto San Giovanni, Milano.

<sup>2</sup> Accordo culturale tra Francia e Italia, 4/11/1949, ratificato con Legge 30/7/52 n. 1177.

[http://www.ambparigi.esteri.it/resource/2009/09/2725\\_f\\_Accordoitaliafrancia19493.pdf](http://www.ambparigi.esteri.it/resource/2009/09/2725_f_Accordoitaliafrancia19493.pdf).

<sup>3</sup> Annesso I all'Accordo culturale tra Italia e Francia del 4 novembre 1949, concluso a Parigi il 14 febbraio 1956 [Gazzetta ufficiale 13 del 3.6.1957].

<http://www.normattiva.it/do/atto/vediPdf?cdimg=057U035700100010110001&dgu=1957-06-03&art.dataPubblicazioneGazzetta=1957-06-03&art.codiceRedazionale=057U0357>

<sup>4</sup> Ratificato e tramutato in proposta di legge nel 1986.

<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/279739.pdf>.

tale mobilità costituisca una componente indispensabile della costituenda unione europea».

L'ultima frase stabilisce così anche un nesso esplicito tra l'accordo bilaterale e l'intenzione di un'integrazione e di un'apertura geograficamente e culturalmente più estesa.

Queste intese e le esperienze dei due licei costituiscono lo sfondo e gli antecedenti del primo vero tentativo EsaBac, cioè di rilascio non di un solo titolo valido su entrambi i territori nazionali ma di un doppio diploma: un programma pilota realizzato nell'anno scolastico 2005-06 e frutto della collaborazione dell'Académie de Grenoble e della regione Valle d'Aosta.

Il successo dell'esperienza regionale e le nuove richieste di adesione contribuiscono a convincere le Istituzioni dell'opportunità di approfondire il progetto, ponendo le basi per estenderlo a livello nazionale e procedere verso la sua realizzazione.

Il Protocollo tra Italia e Francia del 2007<sup>5</sup> ha proprio queste finalità. Come recita la premessa, mossi dalla consapevolezza dell'importanza dello sviluppo del plurilinguismo e dalla volontà di seguire gli orientamenti europei in materia, i due Ministri si impegnano alla cooperazione e al confronto sui temi della formazione degli insegnanti (art. 2), delle certificazioni delle competenze linguistiche (art. 3), degli scambi culturali (art. 4).

In tale ottica, le Parti si impegnano a valutare, sulla base di curricula integrati e concordati tra le Parti stesse, la possibilità di predisporre un esame di fine studi secondari bi-nazionale che conduca al doppio rilascio dell'Esame di Stato e del Baccalauréat e che conferisca gli stessi diritti ai titolari nei due Paesi. A tal fine, è opportuno prendere in considerazione le conclusioni del gruppo di lavoro francovaldostano sull'argomento.

Un comitato è contestualmente incaricato di definire questi orientamenti. Il suo lavoro avrà come esito una valutazione positiva sulla fattibilità e la validità del progetto, e porterà quindi alla traduzione di un impegno assunto a livello diplomatico in un Accordo: quello del 24 febbraio 2009 con cui i due ministri Gelmini e Darcos sanciscono la nascita su scala nazionale del percorso di studi secondario con doppio rilascio del diploma d'Esame di Stato e del diploma di *Baccalauréat général*.

Poco dopo la Commissione tecnica bilaterale appositamente costituita elabora indicazioni più specifiche sugli orari di insegnamento, i principi pedagogico-didattici e le prove finali d'esame delle discipline coinvolte con i relativi criteri di valutazione<sup>6</sup>. L'insieme dei due documenti traccia il quadro del percorso EsaBac, dalla fase transitoria del 2010-2012 fino a quella a regime a partire dal 2012<sup>7</sup>.

L'EsaBac prevede una formazione integrata della durata di tre anni (secondo biennio e ultimo anno<sup>8</sup>) nella quale gli studenti seguono le discipline e il quadro orario previsti dall'indirizzo scelto ma con due specificità che riguardano le materie di Lingua e

<sup>5</sup> Protocollo tra il Ministro della Pubblica Istruzione della Repubblica italiana e il Ministro dell'Educazione nazionale della Repubblica francese, Roma 17 luglio 2007. I ministri erano Fioroni e Darcos. [http://www.francaitinera.org/IMG/pdf/protocole\\_20franco-italien-2.pdf](http://www.francaitinera.org/IMG/pdf/protocole_20franco-italien-2.pdf).

<sup>6</sup> Si tratta del DM 91/2010 comprensivo dei suoi allegati.

<sup>7</sup> Il passaggio alla fase a regime del progetto con decorrenza dall'a.s. 2012/13 è regolamentato dal DM 95 del 2013 completo di 5 Allegati. Scaricabile da [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/proto2556\\_13/](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/proto2556_13/)

<sup>8</sup> *Seconde, première et terminale* in Francia.

Letteratura e di Storia: il piano orario deve infatti comprendere 4 ore settimanali di Lingua e Letteratura francese/italiana e 2 di Storia CLIL.

Queste richieste si esaudiscono, a seconda del tipo di scuola, o solo con una variazione di contenuti e strumenti per materie già nel piano d'indirizzo, oppure anche con un'integrazione in termini di numero di ore e/o di numero di discipline. In entrambi i casi gli Istituti sono tenuti a provvedere alle necessarie modifiche senza gravare sul bilancio statale.

Per la Lingua e Letteratura gli obiettivi del corso sono descritti come interculturali e linguistici. I primi si raggiungono attraverso «l'approfondimento della civiltà del paese partner in particolare nelle sue manifestazioni letterarie ed artistiche», la valorizzazione delle radici comuni e l'apprezzamento della diversità. «Per permettere l'acquisizione di questa competenza così complessa, il percorso di formazione integrata stabilisce le relazioni fra la cultura francese e quella italiana facendo leva, in particolare, sullo studio delle opere letterarie poste a confronto. In quest'ottica vengono presi in considerazione i testi fondanti delle due letterature, patrimonio essenziale per poter formare un lettore esperto, consapevole delle radici comuni delle culture europee». La scelta degli autori e dei testi è lasciata al docente purché rientrino in una selezione di 9 nuclei tematico-cronologici che di fatto coprono tutta la storia della letteratura italiana e francofona. Per ogni nucleo si potranno scegliere da 4 a 8 autori e per il terzo ed ultimo anno almeno 2 opere dovranno essere lette integralmente nella lingua straniera<sup>9</sup>.

Per quanto concerne gli obiettivi linguistici, il livello di competenza raggiunto dagli studenti al termine del percorso deve corrispondere al B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e il titolo ne ha valore di certificazione come sancito dalla nota ministeriale 5233 del 10 giugno 2015. Viene stabilito anche che il livello propedeutico in entrata per il percorso triennale EsaBac deve essere il B1.

Per quanto riguarda la materia di Storia essa deve essere veicolata in italiano o francese lingue straniere. Il programma «mira a costruire una cultura storica comune» ed è quindi incentrato sulla storia dell'Italia e della Francia nel contesto europeo e mondiale dal XII secolo (facoltativamente dall'Antica Grecia, se si volessero evidenziare le radici comuni) ad oggi, organizzata in grandi nuclei più tematici che cronologici e già individuati a grandi linee dal decreto stesso. Gli obiettivi dell'insegnamento sono «culturali», «intellettuali» (che includono quelli linguistici trattandosi di insegnamento CLIL) e «civici». Il loro ottenimento è subordinato ad una «solida formazione metodologica» e non solo contenutistica con nuovi approcci allo studio e al lavoro in classe<sup>10</sup>.

Nel contesto italiano, l'esame di maturità comprende una parte specifica per la valutazione delle materie caratterizzanti il percorso integrato. La lingua e la letteratura francese sono oggetto di verifica sia tramite una prova scritta di 4 ore sia tramite una prova orale. La prova scritta offre la scelta tra due tracce: un'analisi di un testo letterario moderno o contemporaneo oppure un saggio breve sulla base di un *corpus* di testi letterari e di un documento iconografico. La prova orale si svolge durante il colloquio interdisciplinare, secondo le consuete modalità dell'Esame di Stato.

<sup>9</sup> Il programma della materia è descritto nell'allegato 2 al DM 91/2010. Si veda anche l'Appendice.

<sup>10</sup> Il programma della materia è descritto nell'allegato 3 al DM 91/2010. Si veda anche l'Appendice.

Per Storia si prevede una prova scritta di 2 ore. Anche in questo caso il candidato può scegliere tra una composizione oppure uno studio e analisi di documenti di varia origine, sempre con almeno un'immagine.

Le due prove scritte hanno una durata totale di 6 ore e si collocano in una quarta giornata da integrare al calendario delle tre prove scritte di maturità. L'insieme delle prove viene valutato in quindicesimi sia ai fini del giudizio di maturità (in questo caso la quarta prova scritta fa media con la terza prova e la valutazione dell'orale di francese rientra nel voto dato al colloquio nella sua totalità), sia per l'elaborazione del voto di *Baccalauréat* (in questo caso le tre prove specifiche fanno media tra di loro)<sup>11</sup>. Questo sistema permette di ottenere anche il solo diploma di Maturità, qualora le prove di indirizzo EsaBac risultassero insufficienti.

A far parte delle commissioni giudicatrici sono chiamati sempre un commissario esterno per la materia di Lingua e Letteratura francese e un commissario, esterno o interno a seconda della nomina ministeriale, per la materia di Storia.

I due titoli così conseguiti sono dichiarati equivalenti a quelli rilasciati sul territorio nazionale e danno diritto ad accedere agli studi superiori universitari e non nei due Paesi.

## 2. IDENTITÀ NAZIONALI ...

La scuola pubblica forgia cittadini che condividono una specifica tradizione e un certo sistema di valori; proprio per questa sua funzione, di fronte all'alterità, a volte tende all'acculturazione prima che all'integrazione. Lo stesso Consiglio d'Europa ha definito la scuola come un luogo di socializzazione nazionale poco disponibile, nel suo funzionamento abituale, a riconoscere una qualche forma di «transgression frontalière»; «la découverte culturelle», la relazione con l'alterità, sarebbero, ad oggi, più una disposizione individuale che un processo attivato durante l'apprendimento scolastico<sup>12</sup>.

Essendo ancora il luogo formativo per eccellenza, la scuola è anche un luogo di potere e gli Stati membri dell'Unione non hanno voluto delegare agli organismi europei alcuna diretta sovranità. Ciò nonostante riconoscono nell'educazione e nella formazione uno degli elementi chiave della cittadinanza comune e della competitività europea nel panorama globale. L'Europa della diversità delle espressioni culturali e del rispetto dei valori morali fondamentali assegna infatti all'istruzione un ruolo strategico: per l'apprendimento delle lingue, per favorire la mobilità e gli scambi culturali, per insegnare ad imparare lungo tutto l'arco della vita.

L'EsaBac si inserisce in questo contesto riproponendone le dinamiche e i movimenti: europeisti e di rinnovamento dell'approccio didattico da una parte; centripeti e più conservatori dall'altra. A proposito di questi ultimi, i documenti dell'accordo lasciano intravedere un forte legame con l'idea di un passato e di un canone a misura nazionale che occorre tramandare. La lingua, la letteratura e la storia sono materie scelte avendo come presupposto l'idea che esse costituiscano quell'insieme organico che è lo spirito nazionale; con la loro storia, la loro lingua e la loro letteratura Francia e Italia offrono reciprocamente il cuore simbolico della propria identità con l'intento prioritario di

<sup>11</sup> Il voto in quindicesimi è trasformato in ventesimi secondo la griglia di corrispondenza approvata (allegato 4 DM 91/2010).

<sup>12</sup> Coste, Moore, Zarate, 2009: 26-27.

difenderlo e di diffonderlo, a patto di riconoscere, di ritorno, le tradizioni scolastiche e il valore della cultura nazionale del Paese partner.

La volontà di creare una partnership elettiva ed esclusiva per difendere e promuovere la propria lingua e cultura nazionale e, in ultima istanza, per salvaguardare il prestigio internazionale del Paese è dichiarata da Luciano Favini, dirigente tecnico del MIUR, nel suo intervento a proposito del progetto:

Non è il caso di dilungarsi sui motivi che possono avere indotto Italia e Francia a stipulare i loro accordi. Vale il principio che i risultati sono in genere migliori delle intenzioni e dei propositi degli uomini, sempre appesi al filo degli *interessi contingenti*.

Non sono in grado di pronunciarmi sul grado di affezione per la lingua e la cultura italiana nel mondo. Le valutazioni variano a seconda dei punti di vista. È però interessante notare che *la difesa dell'Italiano nel mondo costa non poco al contribuente* e che, in questi tempi di crisi, si fa sempre più forte la voce di chi vorrebbe ridimensionare i relativi impegni finanziari.

Evidentemente l'italiano non è in grado di difendersi da sé e necessita del costoso traino ministeriale. Ciò si afferma senza nulla togliere alla benemerita Società Dante Alighieri. *C'è anche da considerare che la lingua e la cultura italiana non reggono il confronto con la lingua e la cultura francese in fatto di diffusione e prestigio nel mondo.* Né consola certo il fatto che la lingua e la cultura francese, al pari, peraltro, delle lingue e delle culture di altri Paesi europei, come la Germania e la Spagna, siano ormai da tempo alle prese con la devastante aggressività della lingua inglese (ivi comprese le sue varietà) e delle culture anglosassoni, dominanti in ogni settore della vita politica, economica e culturale dell'Occidente almeno dalla fine della seconda guerra mondiale.[...] Per secoli il francese è stato in Italia lingua di cultura e di scuola. Ora combatte per restare tale. Gli italiani vantano una bella tradizione culturale, che fu anche segnata da originalità e dinamismo. Sarebbero solo ridicoli se manifestassero propositi egemonici. Devono però essere rispettati, e trattati da pari a pari, specialmente sotto il profilo culturale. *L'alleanza con la Francia nel settore della formazione scolastica è un'occasione imperdibile.* Le *contingenze economico-finanziarie* non sono purtroppo favorevoli all'espansione di progetti culturali. In particolare, per quanto riguarda il Progetto EsaBac, le scuole italiane non possono contare su interventi del Ministero finalizzati all'assegnazione di ulteriori risorse professionali e finanziarie. Si devono sbrigare da sé<sup>13</sup>.

In Italia l'EsaBac permette, senza spendere un soldo di più, di perseguire obiettivi altrimenti molto dispendiosi e forse fin troppo ambiziosi: diffondere la propria lingua, imporla in un contesto proficuo come quello scolastico, uguagliare in termini di prestigio una delle maggiori potenze culturali (e politiche) del mondo.

Anche sul versante francese è possibile interpretare in questo senso l'interesse per il dispositivo EsaBac. Scrive Claude Hagège (2006) che salvaguardare una lingua garantendone la diffusione equivale a difendere una cultura e, in un certo senso, un Paese. Vanno in questa direzione moltissime iniziative, moltissimi interventi e moltissimi investimenti dello Stato francese: dalle leggi sul mercato del cinema, a quelle sul mercato della musica, alle attività dell'*Académie française*, fino all'EsaBac, benché di portata minore.

<sup>13</sup> AA. VV., 2013: 6-7, corsivi miei.

Non stupisce quindi che il programma di Lingua e Letteratura italiana/francese EsaBac coincida con il canone letterario tradizionale: una selezione di autori e testi imprescindibili, proposti in ordine cronologico, non troppo recenti e senza significative incursioni della letteratura dialettale da una parte o francofona non francese dall'altra. La stessa scelta di tornare, per il titolo della disciplina di lingua straniera, alla denominazione "Letteratura" in sostituzione della più recente e variamente plasmabile "Cultura" non è neutra e va nella direzione di una più netta selezione dei contenuti.

### 3. ... E POTENZIALE PLURICULTURALE

Lo stesso programma di Lingua e Letteratura, pur nel suo impianto conservatore, è anche testimonianza della forte ricettività delle direttive europee e delle teorie di didattica più recenti e apprezzate, specie quelle di stampo socio-costruttivista.

Innanzitutto, va sottolineato che questo corso impone l'apprendimento/insegnamento di una lingua, terza dopo l'inglese e vicina per familiarità e geografia con la lingua madre, con l'obiettivo di un livello di competenza molto alto anche negli indirizzi di scuola superiore in cui questo non sarebbe previsto. Inoltre, il syllabo di Lingua e Letteratura propone una tematizzazione delle relazioni culturali tra i due Paesi (per esempio la nuova sensibilità romantica da Rousseau a Chateaubriand e Foscolo; Baudelaire e il simbolismo e decadentismo italiano e francese; e così via) e offre in questo modo l'opportunità di educare gli studenti ad un immaginario letterario plurinazionale. Questo facilita ad esempio l'integrazione dell'impianto cronologico di base con alcuni percorsi modulari sui generi o sui temi.

Anche il programma di Storia si dimostra in accordo che gli orientamenti didattici più recenti perché, pur restando limitato quasi esclusivamente allo spazio geografico europeo, è decisamente orientato al contemporaneo già a partire dal terzo anno e organizza i contenuti per temi e concetti (la cittadinanza, le religioni nel Mediterraneo o i flussi economici, per esempio) e non solo, come siamo abituati, sull'asse narrativo cronologico. Anche in questo caso, alcuni fenomeni di contatto tra i due Paesi (gli effetti della Rivoluzione francese in Italia o l'occupazione nazista nei due Paesi) sono esplicitamente oggetto di studio, offrendo interessanti scorci di storia sociale, economica, delle forme di governo, una storia in cui fanno il loro ingresso altri protagonisti oltre allo Stato-nazione.

Ma è soprattutto dal punto di vista metodologico che emergono gli spunti innovativi più evidenti nel contesto italiano: non solo si integrano gli obiettivi disciplinari con quelli linguistici (CLIL), ma si pone al centro della pratica in classe, organizzata preferibilmente sul modello di un laboratorio di ricerca, la lettura e l'analisi delle fonti di varia natura.

Per entrambe le discipline, nel complesso, i programmi dell'EsaBac impongono di ammorbidire l'impianto storiografico di base sostenuto dal modello didattico trasmissivo includendovi altre prospettive (di altri luoghi, di altri tempi, di altre discipline, di altri materiali) e altri metodi (moduli tematici, approcci laboratoriali, obiettivi declinati in saper-fare). In questo confronto la storia e la storia letteraria possono così mettere in luce la parzialità del nostro punto di vista nazionale e personale e accogliere storie di genere, storie locali, storie dei generi, storie delle forme. L'asse di riferimento sicuro e chiaro basato sulla costruzione di una rete di conoscenze,

tradizionale elemento distintivo della didattica italiana, deve, secondo i documenti EsaBac, allargare le maglie e rinunciare ad alcuni dettagli per lasciare più spazio all'autonomia dello studente e alle sue abilità di ricerca, come nella tradizione scolastica francese.

L'incontro tra le due culture si configura così anche come incontro di due tradizioni educative la cui combinazione si dimostra valida. Al centro del nuovo approccio c'è il modello ermeneutico nel quale lo studente, spesso in interazione con il docente e gli altri compagni, comprende il testo (la fonte storica o il testo letterario), lo commenta e lo interpreta, cioè lo attualizza e ne scopre il "significato per lui". Nella giornata aggiuntiva di prove finali, al maturando è in effetti richiesto proprio di dar prova di saper condurre questo percorso interpretativo in modo autonomo, cioè di essere competente oltre che preparato sulle conoscenze.

Un orientamento didattico, quello per competenze ed ermeneutico, che ha anche il merito di smontare lo stereotipo della storia "materia facile, solo da studiare e ripetere" e di ridare tanto alla storia quanto alla letteratura, "materia inutile nella vita", la loro centralità nel percorso formativo dell'uomo adulto e del cittadino democratico, anche nella percezione dello studente.

Un ulteriore aspetto di particolare interesse e caratterizzante dell'EsaBac è il fatto che ogni fase del processo interpretativo, indipendentemente dal tema trattato, sia oggetto di una messa a fuoco e di una riflessione esplicita sulla forma e sulle caratteristiche delle lingue disciplinari, imposta dall'uso costante della lingua straniera che attiva nello studente un *monitor* continuo sia in fase di ricezione che di produzione del messaggio. In una situazione di questo tipo, che è trasversale a tutte le materie, si può educare esplicitamente al plurilinguismo, ovvero si può fare in modo che l'apprendente ritorni sulla lingua, si ponga delle domande sul suo funzionamento, riconosca la dimensione linguistica di tutte le materie (anche delle cosiddette "discipline non linguistiche"), percepisca che il suo repertorio cambia nel tempo e migliora.

La riflessione sulla lingua e l'educazione linguistica sono centrali nel percorso e sono un fattore formativo decisivo. Il modo in cui parliamo dice come rappresentiamo quello di cui stiamo parlando e la possibilità di far proprie altre rappresentazioni è un'occasione preziosa che investe beneficamente le aree dell'identità, dell'io, della cultura, della riflessione. Bruner riassume così questo concetto:

Le langage ne se contente pas de transmettre, il crée ou constitue le savoir ou la « réalité ». L'attitude que le langage implique vis-à-vis du savoir et de la réflexion sont une part de cette réalité. L'ensemble des attitudes négociées finissent par créer une idée de son Self. Réflexion et « distanciation » sont des éléments essentiels pour parvenir à avoir une idée de l'éventail des attitudes possibles. Il s'agit d'un pas métacognitif de la plus grande importance. Le langage de l'éducation est le langage de la création de la culture ; ce n'est pas celui de la consommation de savoir ou de la seule acquisition de savoir<sup>14</sup>.

L'EsaBac mette a disposizione un'ampia gamma di strumenti educativi volti a formare un cittadino europeo abituato a percepire la relatività del proprio punto di vista, cercare i significati anche quando non sono espliciti, oggettivare le operazioni cognitive

<sup>14</sup> Bruner, 2000: 159.



che compie per migliorarle ed estenderle ad altre situazioni, costruire relazioni significative (personali o lavorative) con parlanti di altre lingue e culture. Il progetto persegue l'obiettivo finale di rendere lo studente *più* consapevole della propria storia, dei simboli collettivi, delle proprie strategie di apprendimento proprio per il fatto di averli potuti confrontare con altri modelli. Il confronto è sorretto da una conoscenza non superficiale e non stereotipata della cultura altra e questo, probabilmente, proprio grazie alla scelta delle due discipline coinvolte direttamente nel progetto e al loro valore, come si diceva, simbolico. Questo gli permette di collocare la sua storia di studente in una traiettoria più lunga, che supera in durata il contesto scolastico, che coinvolge anche ambiti familiari e professionali e che è pronta a superare i confini nazionali, tanto geografici quanto culturali. Si tratta insomma di formare un cittadino con competenze, in una parola, pluriculturali.

È proprio questa spinta al pluriculturale a caratterizzare più di ogni altra cosa tutto il percorso nel suo insieme. Una spinta che trae forza dai tre momenti chiave del contatto, della conoscenza e del confronto, tanto più significativi se accompagnati dai viaggi, dagli scambi culturali, dai progetti internazionali che stanno arricchendo sempre più spesso l'esperienza scolastica EsaBac.

In effetti, attraverso la diffusione da parte dei ministeri delle liste di scuole aderenti al progetto e grazie anche all'intermediazione degli *Instituts* e delle *Alliances*, molti Istituti sono riusciti a stabilire dei contatti diretti con le sezioni EsaBac d'Oltralpe, a creare reti di lavoro e ad organizzare scambi culturali e attività in gemellaggio.

Oltre a queste iniziative, sono stati diffusi anche alcuni progetti patrocinati dalle Istituzioni. Vale la pena segnalare *Transalp*, un programma di scambio con obiettivi linguistico-culturali che sostituisce il classico *Erasmus+* realizzabile al Quarto anno: gli studenti selezionati (quelli EsaBac hanno la priorità nell'assegnazione dei posti disponibili) sono ospitati per quattro settimane da una famiglia francese/italiana e si inseriscono nella scuola del posto, prevenendo poi la reciprocità dell'accoglienza.

Un'altra interessante occasione di mobilità è stata fornita dal Protocollo di intesa tra Ambasciata francese,USR e fondazione Sodalitas (CSR Europa) per la gestione degli *stage* lavorativi degli studenti EsaBac nell'ambito del progetto di alternanza scuola-lavoro reso obbligatorio dalla legge della "Buona scuola"<sup>15</sup>.

#### 4. PRIMI BILANCI

È possibile che questa forte spinta all'apertura non sia stata colta in tutto il suo potenziale dai tecnici e dagli specialisti che hanno contribuito alla stesura dei documenti che hanno segnato la storia dell'accordo. Per certi versi infatti essa è controbilanciata da una persistente e comprensibile resistenza all'abbandono di alcuni temi, testi, approcci didattici considerati simbolici a livello nazionale, tradizionali e quindi intoccabili, nonché dal rifiuto ad investire nel progetto in termini di organico, formazione, pubblicità.

Al di là delle intenzioni, è indubbio che i programmi EsaBac forniscano ai docenti che li attueranno in classe degli spunti metodologici e contenutistici che, mentre

<sup>15</sup> Miur. AOODRLO. Registro ufficiale (U).0004111.16-03-2016. La presentazione e la descrizione del progetto sono visionabili sulla pagina:

<http://institutfrancais-milano.com/it/eventi/lingua-francese/generation-scuola-lavoro>.

promuovono le culture nazionali, educano al pluriculturalismo. Se questi strumenti riescano poi davvero ad essere utilizzati e a raggiungere gli obiettivi (disciplinari e pluriculturali in particolare) è difficile affermarlo con certezza. In effetti, non esistono ancora indagini che dimostrino che l'apprendimento della lingua e della storia nel contesto EsaBac sia più efficace di quanto non lo sia in un percorso scolastico tradizionale, né anche dati che descrivano i risultati raggiunti dagli studenti e le esperienze post diploma. Non sono state mai raccolte interviste per verificare che i diplomati EsaBac scelgano effettivamente più degli altri di studiare o lavorare all'estero e che abbiano la percezione dell'importanza formativa della conoscenza di una lingua e della sua cultura al di là del poterla inserire nel *Curriculum Vitae*.

Queste informazioni sono importanti per dare un giudizio più fondato sul progetto. Ciò nonostante alcuni meriti appaiono, quanto meno a livello potenziale, indiscutibili e bastano anche solo la selettività del percorso (6000 studenti all'anno sono tanti ma sono comunque una minoranza) e il prestigio dei due titoli di diploma a fare dell'EsaBac l'oggetto dei desideri scolastici di molte famiglie. Ne sono una testimonianza la continua richiesta di adesioni, l'allargamento del progetto anche agli Istituti tecnici con il dispositivo *EsaBac techno* e, in più in generale, l'entusiasmo di tutti i protagonisti percepibile nella stampa locale e nazionale. Sembrano essere convinti della buona riuscita del progetto anche i legislatori italiani: si sono infatti recentemente avviate le trattative con altri Paesi europei per l'attivazione di percorsi analoghi a quello dell'EsaBac.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2013), *Guide pratique du professeur Esabac, Un parcours intégré franco-italien*, Sous la direction de l'Institut français d'Italie/Ambassade de France en Italie.
- Balboni P. E., Coonan C. M. (a cura di) (2014), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Loescher, Torino, QDR 14.
- Beacco J.-C., Byram M., Coste D., Fleming M., Cavalli M. (2009), *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- Beacco J.-C., Byram M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F. e Panthier J. (2011), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*, Trad. di Lugarini E., in *Italiano LinguaDue*, III (2011), 1, Supplemento:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/253>.
- Bertrand G. (1992), *La storia come luogo di comprensione tra le culture*, in Lavinio C. (a cura di), *Lingua e cultura nell'apprendimento linguistico*, Quaderni del Lend, La Nuova Italia, Firenze, pp. 169-189. In Lend, 2011:  
[http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio\\_quaderni/BERTRAND%20STORIA%20COME%20LUOGO%20DI%20COMPRESIONE.pdf](http://www.lend.it/italia/images/archiveslend/documenti/archivio_quaderni/BERTRAND%20STORIA%20COME%20LUOGO%20DI%20COMPRESIONE.pdf).
- Byram M. (2006), *Langues et identités*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- Bruner J. (2000), *Culture et mode de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Retz, Paris.

- Candelier M. (coordinatore), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J-F., Lőrincz I., Meißner F-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A., con la collaborazione di Molinié M., (2012), *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Graz. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Coste D. (ed.), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P.-H, (2009), *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione?*, Trad. di Calò R. e Ferreri S., Viterbo, SetteCittà:  
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/riferimentolingueducazione2010.pdf>.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg: <https://rm.coe.int/168069d29c>.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *CLIL*, Cambridge, University PressCambridge.
- Domenichelli M. (2004), "Europa, identità nazionali, identità europea e letterature comparate", in *LEA - Letterature d'Europa e d'America: Soglie, margini, confini. Scritture in limine*, 1, pp. 318-324.
- Fucecchi A. (1998), *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, EMI, Bologna.
- Hagège C. (2006), *Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures*, Odile Jacob, Paris.
- Mikkeli H. (2002), *Europa. Storia di un'idea e di un'identità*, il Mulino, Bologna.
- Morosini E. (2014), "CLIL e EsaBac. Scuola e nuova professionalità docente", in *iMille*:  
<http://archivio.imille.org/2014/04/clil-esabac-nuova-professionalitadocente/>
- Perillo E. (2011), *Storie plurali. Insegnare la storia in prospettiva interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Quartapelle F. (a cura di), (2012), *Assessment and evaluation in CLIL*, Ibis, Como-Pavia.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.

## DOCUMENTI E DECRETI ESABAC

In ordine cronologico:

- Accordo culturale italo-francese del 4 novembre 1949, ratificato con Legge 30/7/52 n. 1177.
- Annesso I all'Accordo culturale tra Italia e Francia del 4 novembre 1949, concluso a Parigi il 14 febbraio 1956 [Gazzetta ufficiale 13 del 3.6.1957].
- Protocollo Culturale tra l'Italia e la Francia del 17 luglio 2007.
- Accordo Italo-Francese, sottoscritto a Roma in data 24 febbraio 2009, relativo al doppio rilascio del Diploma di esame di Stato italiano e del Diploma di Baccalauréat francese.
- D.M. 22 novembre 2010, n. 91 (attuazione alla fase transitoria di cui all'Accordo Italo-Francese, concernente il biennio relativo agli anni scolastici 2010/2011 e 2011/2012).
- DM 95 dell'8 febbraio 2013, n. 95 (Passaggio del progetto Esabac dalla fase transitoria a quella a regime).

- Programmi ministeriali, Indicazioni nazionali e Linee guida per i Licei per “Lingua e cultura francese” e per “Storia”.
- Nota ministeriale n. 5233 del 10/6/15 (valore Esabac per la certificazione delle competenze linguistiche).
- D.M. n. 614 del 4/8/2016 (Esabac Techno)

## APPENDICE

### A. Allegato 2 al DM 95/2013: suggerimenti per il programma di Lingua e Letteratura

#### 1. LA LETTERATURA MEDIOEVALE

- La nascita della lirica italiana, dalla scuola siciliana al Dolce Stil Novo;
- Dante *la Commedia*
- Petrarca, *il Canzoniere*
- Boccaccio, *il Decameron*
- Chrétien de Troyes, romanzi (a scelta)

#### 2. IL RINASCIMENTO ET LA RENAISSANCE

- Ronsard, *Odes et Sonnets*
- Du Bellay, *Les Antiquités de Rome*
- Rabelais, *Gargantua, Pantagruel*
- Labbé, *Sonnets* (a scelta)
- Ariosto: *l'Orlando Furioso*

La trattatistica storico politica:

- Machiavelli, *Il Principe*
- Guicciardini, *Storia d'Italia*

#### 3. LA CONTRORIFORMA E IL BAROCCO; IL CLASSICISMO

- Corneille, Théâtre (a scelta)
- Racine, Théâtre (a scelta)
- Molière, Théâtre (a scelta)
- La Fontaine, *Les Fables*
- Pascal, *Les Pensées*
- Madame de Lafayette, *La Princesse de Clèves*
- Tasso, *la Gerusalemme liberata*
- Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*

#### 4. L'ILLUMINISMO, LA NUOVA RAZIONALITÀ

- Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*
- Les philosophes des Lumières : Montesquieu, Diderot, Voltaire, Rousseau (a scelta)
- Beccaria, *Dei delitti e delle pene*
- Parini, *Il Giorno*
- Goldoni e la riforma del teatro: teatro (a scelta)

5. LA NASCITA DI UNA NUOVA SENSIBILITÀ NEL XVIII° SECOLO; IL PREROMANTICISMO

- Rousseau, *La Nouvelle Héloïse, les Réveries du Promeneur solitaire, les Confessions*
- Chateaubriand, *René, Les Mémoires d'outre-tombe*
- Foscolo, *Ultime lettere di Jacopo Ortis*

6. IL ROMANTICISMO

- Lamartine, *Poésies* (a scelta)
- Musset, *Poésies* (a scelta)
- Hugo, *Poésies* (a scelta)
- Stendhal, *Le Rouge et le Noir, La Chartreuse de Parme*
- Leopardi, *i Canti, le Operette Morali*
- Berchet, *Lettera semiseria di Grisostomo*

7. IL REALISMO E IL NATURALISMO IN FRANCIA; IL VERISMO IN ITALIA

- Zola, *Les Rougon-Macquart* (a scelta)
- Flaubert, *Madame Bovary, Trois Contes*
- Maupassant, *Nouvelles* (a scelta)
- Balzac, *La Comédie humaine* (a scelta)
- Manzoni, *I Promessi sposi*
- Verga, “Il ciclo dei vinti” (a scelta), *le Novelle* (a scelta)

8. LA POESIA DELLA MODERNITÀ: BAUDELAIRE E I POETI MALEDETTI; IL DECANDENTISMO

- Baudelaire (a scelta)
- Verlaine (a scelta)
- Rimbaud (a scelta)
- Pascoli (a scelta)
- D’Annunzio (a scelta)

9. LA RICERCA DI NUOVE FORME DELL’ESPRESSIONE LETTERARIA E I RAPPORTI CON LE ALTRE MANIFESTAZIONI ARTISTICHE

Poesia:

- Apollinaire
- Aragon
- Eluard
- Prévert
- Ponge

Teatro:

- Ionesco, Beckett
- Sartre
- Camus

Prosa:

- Proust
- Camus
- Perec, Queneau
- Yourcenar, *Mémoires d’Hadrien*
- Tournier

- Le Clézio
- (o altri autori contemporanei a scelta)

I futuristi:

- Svevo, *La coscienza di Zeno*
- Calvino
- Pavese
- Primo Levi, *Se questo è un uomo*
- Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo*
- Pirandello, il teatro, le novelle
- Moravia, *Gli indifferenti*
- Morante, *La storia*
- Ungaretti, Montale, Quasimodo, Saba
- Eco
- Baricco
- Tabucchi
- (o altri autori contemporanei a scelta)

B. *Allegato 3 al DM 95/2013: suggerimenti per il programma di Storia*

#### **I. L'EREDITÀ CULTURALE: DAL PASSATO ALL'ETÀ MODERNA**

Tema 1 – (da sviluppare facoltativamente se non precedentemente trattato):

- L'invenzione della cittadinanza ad Atene nel V secolo a.C.
  - La legge, i diritti e i doveri nella polis.
  - Cittadini e pratiche di cittadinanza.
- La cittadinanza nell'Impero Romano nel I e II secolo d.C.
  - Il processo di romanizzazione.
  - I principali aspetti della vita civile in una città dell'Impero (fuori dalla penisola italiana).

Tema 2 – IL MEDITERRANEO NEL XII E XIII SECOLO: UN CROCEVIA DI CIVILTÀ

- I fondamenti religiosi (giudaismo, cattolicesimo, ortodossia, islamismo).
- A scelta:
  - Gli scambi e i flussi commerciali.
  - Le influenze culturali.
- I confronti politici e militari: uno studio di caso a scelta (la Riconquista, una crociata, l'anti-crociata di Saladino)

Tema 3 – UMANESIMO, RINASCIMENTO E NUOVI ORIZZONTI: UNA DIVERSA VISIONE DELL'UOMO E DEL MONDO

- A scelta:
  - L'uomo del Rinascimento: uno studio di caso a scelta (a partire dall'opera di un artista o di uno scrittore).
  - L'arte del Rinascimento: uno studio di caso a scelta (la Toscana o la Valle della Loira).
- Il nuovo mondo: uno studio di caso (i viaggi di Cristoforo Colombo).
- Scissione e rinnovamento della cristianità: la Riforma.

#### Tema 4 – IL NUOVO UNIVERSO POLITICO NATO DALLA RIVOLUZIONE FRANCESE

- La Francia in rivoluzione: date, immagini e simboli dal 1789 al 1804. Studio di tre eventi a scelta in prospettiva [20 giugno 1789, 14 luglio 1789, 4 agosto 1789, 10 agosto 1792, 20 settembre 1792, 21 gennaio 1793, 27 luglio 1794 (9 Termidoro anno II), 9-10 novembre 1799 (18-19 Brumaio anno VIII), 2 dicembre 1804].
- Gli effetti della Rivoluzione Francese in Italia (uno studio di caso: la Rivoluzione di Napoli del 1799).
- Tre esperienze politiche: monarchia costituzionale, repubblica democratica, impero.
- La modernizzazione politica e sociale: i limiti e l'impatto in Europa. Uno studio di caso a scelta (la coscrizione obbligatoria, il sistema decimale, il Codice Civile, l'Università Imperiale, il Concordato).

## II. IL MONDO CONTEMPORANEO

#### Tema 1 – L'APPRENDIMENTO DELLA POLITICA: RIVOLUZIONI LIBERALI, NAZIONALI E SOCIALI NELL'EUROPA DEL XIX SECOLO

- La Francia del 1848 e della Seconda Repubblica: politicizzazione e scontri sociali.
- Attori e pensatori della Rivoluzione del 1848: uno studio di caso a scelta (uno scrittore in azione: Lamartine, Mazzini...; un filosofo giornalista: Karl Marx; un parlamentare riformatore: Victor Schœlcher).
- L'Europa della "primavera dei popoli": i risvegli nazionali tra speranze e disillusioni. Uno studio di caso: la Rivoluzione del 1848-49 in Italia.
- Le unità nazionali e i nazionalismi in Europa nella seconda metà del XIX secolo:
- La formazione del Regno d'Italia dal 1861 al 1870; questioni politiche e istituzionali o la creazione dei nuovi Stati-nazione e i conflitti scaturiti dalle aspirazioni nazionali insoddisfatte e dall'exasperazione del sentimento nazionale (analisi e confronto di due cartine dell'Europa, una della metà del XIX secolo e l'altra del 1914).

#### Tema 2 – LA FRANCIA E L'ITALIA DALLA METÀ DEL XIX SECOLO FINO ALLA PRIMA GUERRA MONDIALE

- Francia: dalla Seconda Repubblica (1848) al 1879; dalla ricerca di un regime politico all'insediamento della Repubblica (1879-1914).
- Italia: l'esperienza liberale e la questione sociale (1870 -1914).

#### Tema 3 – I PROGRESSI DELLA CIVILTÀ NELL'ETÀ INDUSTRIALE DAL XIX SECOLO AL 1939

- Le trasformazioni economiche, sociali, ideologiche e culturali dell'età industriale in Europa dal XIX secolo al 1939. N.B: Il processo di industrializzazione e le trasformazioni sociali saranno studiati in una prospettiva a lungo termine. Si studieranno le principali correnti ideologiche nate dalla Rivoluzione industriale, nonché i principali movimenti filosofici, intellettuali e artistici del periodo.
- L'Europa e il mondo dominato: le colonizzazioni.

#### Tema 4 – LA PRIMA METÀ DEL XX SECOLO: GUERRE, DEMOCRAZIE, TOTALITARISMI (FINO AL 1945)

- La Prima Guerra Mondiale e le sue conseguenze (uno studio di caso: neutralisti e interventisti in Italia, in particolare attraverso l'esame dei giornali dell'epoca).
- Gli anni '30: le democrazie e le crisi (uno studio di caso: la grande crisi della Francia degli anni '30).
- I totalitarismi: fascismo, nazismo, stalinismo (uno studio di caso: le particolarità dell'avvento del fascismo in Italia). N.B: Si analizzerà in particolare il fascismo italiano per poi passare alle caratteristiche specifiche degli altri due regimi.
- La Seconda Guerra Mondiale: le fasi principali, la politica di sterminio nazista (uno studio di caso: la Shoah in Italia o in Francia a partire dallo studio delle leggi razziali e della loro attuazione).
- La Francia e l'Italia durante la guerra (uno studio di caso: studio comparato dell'occupazione nazista della Francia e dell'Italia).

#### Tema 5 – IL MONDO DAL 1945 FINO AI GIORNI NOSTRI

- Dalla società industriale alla società delle comunicazioni.
- Le relazioni internazionali dal 1945: il confronto Est-Ovest fino al 1991.
- La ricerca di un nuovo ordine mondiale a partire dagli anni '70.
- L'Europa dal 1946 ai giorni nostri.
- Il Terzo Mondo: decolonizzazione, contestazione dell'ordine mondiale, diversificazione.

#### Tema 6 – L'ITALIA DAL 1945 FINO AI GIORNI NOSTRI

- Istituzioni (il nuovo regime repubblicano) e le grandi fasi della vita politica.
- Economia (la ricostruzione, il "miracolo economico", i grandi cambiamenti dalla crisi degli anni '70 ai giorni nostri).
- Società e cultura (movimenti ideologici, evoluzione della popolazione, dello stile di vita, delle abitudini culturali e delle credenze religiose).

#### Tema 7 – LA FRANCIA DAL 1945 FINO AI GIORNI NOSTRI

- Le Istituzioni della V Repubblica e le grandi fasi della vita politica.
- Economia (la ricostruzione e i "trenta gloriosi" dalla Seconda Guerra Mondiale agli anni '70; i grandi cambiamenti, dalla crisi economica degli anni '70 ai giorni nostri).
- Società e cultura (movimenti ideologici, evoluzione della popolazione, dello stile di vita, delle abitudini culturali e delle credenze religiose).



## **LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA**

## LA PAROLA PER TUTTI. PERCORSI LINGUISTICI DELLE TRADUZIONI BIBLICHE IN LINGUA ITALIANA NEL CINQUECENTO (E INIZI DEL SEICENTO)\*

Franco Pierno<sup>1</sup>

### 1. LE PRIME TRADUZIONI: TRA I «VECCHI» E I «PIÙ MODERNI»

La geografia cinquecentesca delle traduzioni bibliche italiane è stata minuziosamente descritta da recenti e numerosi studi, dai quali risulta spesso imprescindibile il ruolo esercitato dall'azione inquisitoriale<sup>2</sup>. Secondo Gigliola Fragnito, sebbene in Italia la diffusione delle idee riformate non avesse immediatamente frenato la pubblicazione di volgarizzamenti della Sacra Scrittura, gli spazi di tolleranza si riducevano vertiginosamente a causa di un controllo sempre più intimidatorio, con ripercussioni censoriali e autocensoriali che rendevano sospetti la lettura, il possesso di libri e ogni pubblicazione dal settore divulgativo<sup>3</sup>. A questa situazione di progressivo annientamento socioculturale e linguistico<sup>4</sup>, tuttavia, sarebbero sopravvissute alcune

\* Questo saggio rappresenta una versione preliminare di un capitolo di una monografia intitolata: *La Parola in fuga. Lingua italiana ed esilio religioso nel Cinquecento* (di prossima pubblicazione presso le Edizioni di Storia e Letteratura).

<sup>1</sup> Università di Toronto.

<sup>2</sup> Come osserva G. Garavaglia nel suo contributo (1999: 141-158), prima degli anni Novanta, l'unico tentativo sistematico che avesse affrontato questo settore di studi era la prima edizione della *Biblioteca sacra* di Jacques Lelong del 1709. Infatti, insoddisfacenti e frammentarie sono le informazioni fornite dai successivi (e relativamente recenti) grandi repertori, come, per es., la serie *Bibles de tous les temps*, a cura di C. Kannengiesser, Paris, Beauchesne, 8 voll., 1981-1989, o *The Cambridge History of the Bible*, a cura di S. L. Greenslade, Cambridge, Cambridge University Press, 3 voll., 1963, 1969, 1970. Un utile strumento era stato fornito dall'Istituto Centrale per il Catalogo Unico: *Bibbia. Catalogo di edizioni a stampa (1501-1957)*, 1983. Sarebbe seguito lo studio di Del Col (1987: 165-188), grazie al quale si avrà un solido quadro di fonti e rapporti intertestuali delle traduzioni bibliche cinquecentesche; una svolta in questo campo di ricerca, tuttavia, è stata data dal lavoro di Barbieri, 1992; ancora Barbieri ha offerto un conciso quanto utile riassunto nel contributo *Éditeurs et imprimeurs de la Bible en italien (1471-1600)*, in Schwarzbach, 1999, pp. 246-256 (nello stesso volume, si veda anche Giacone, *Du «vulgaire illustre» à l'illustration de la Parole: la Bible de Brucioli (1532)*, pp. 260-287). Infine, un recente panorama sulle Bibbie in volgari (selettivo e tendente soprattutto ai risvolti letterari della questione) è offerto da Boillet, 2015: 213-233. Per il rapporto tra censura e volgarizzamenti biblici restano imprescindibili gli studi di Gigliola Fragnito, 1997, 2005, 2007, 2010.

<sup>3</sup> Cfr la bibliografia precedente, ma soprattutto Fragnito, 2005 (alle pp. 287-300 si insiste sul rapporto censura biblica e declino del volgare in Italia); Fragnito, 2010: 47-50. Si veda anche lo studio di Roggero, 2006.

<sup>4</sup> Secondo Fragnito e Roggero la censura (inizialmente solo biblica, poi dilagante in altri settori della produzione editoriale) è stata responsabile di un'erosiva analfabetizzazione che avrebbe portato alla disastrosa situazione idiomantica degli inizi dell'Italia unitaria (il 78% di analfabeti, secondo il *Censimento* del 1861); per Fragnito, d'altro canto, la Riforma avrebbe favorito l'affermarsi delle lingue nazionali nei paesi

ristampe dell'annosa bibbia del monaco camaldolese Nicolò Malerbi (la cui *princeps* risaliva al lontano 1471)<sup>5</sup>, le ultime di una quasi secolare parabola editoriale. Nello spazio di soli due anni, infatti, in pieno periodo post-tridentino, uscirono l'edizione di Andrea Muschio (dopo il 6 marzo 1566) e, tra il '66 e il '67, le tre stampate da Gerolamo Scoto<sup>6</sup>; un incremento che probabilmente approfittava dell'accalmia creata dall'Indice promulgato da Pio IV nel 1564, più accomodante dell'indice della Congregazione romana del Sant'Ufficio del 1558<sup>7</sup>.

La traduzione di Malerbi, frutto di revisioni decennali e priva di ogni apparato esegetico<sup>8</sup>, agli occhi delle gerarchie ecclesiastiche probabilmente non rappresentava un pericolo; anche perché, per un lettore della seconda metà del Cinquecento, la lingua malerbiana doveva ormai risultare oscura e aspra, forse peggiorata dai ritocchi e i tentativi di ammodernamento aggiunti nel corso dagli anni da anonimi redattori di tipografia<sup>9</sup>. Dunque, il volgarizzamento del camaldolese, già in difficoltà durante i primi decenni del secolo<sup>10</sup>, era divenuto ormai logoro e inoffensivo, lontano dalle esigenze di

in cui era diffusa (cfr. *Proibito capire*, cit., p. 291). Tuttavia, già Ugo Rozzo aveva intravisto un rapporto di causa-effetto tra la «letteratura popolare» e la diffusione di «nuovi messaggi teologici» (cfr. Rozzo, 1993: 57). La questione rimane comunque aperta. La stessa Fragnito (2005: 291n) riconosce che, da una parte, diversi studi hanno ridimensionato il ruolo della Riforma nella lettura individuale (e, quindi, di un'alfabetizzazione consequenziale alla diffusione delle traduzioni bibliche) e come, dall'altra, un consistente filone critico abbia messo in luce l'operato della Chiesa per la circolazione di una lingua comune attraverso la catechizzazione, le scuole della *Dottrina cristiana*, etc. Bisognerebbe anche riflettere sul vero valore e i veri scopi, nel Cinquecento, delle traduzioni, della lettura, della stessa azione censoria. Un'interessante riflessione su questi argomenti è fornita da Balzaretto, 1999: 484-490.

<sup>5</sup> *Biblia dignamente vulgata per il clarissimo religioso duon Niccolao Malermi* [...], Venezia, [Wendelin von Speyer], kal. aug. 1471 (cfr. Barbieri, 1992: 37-70; 187-190). Per una densa bibliografia e un'informazione esaustiva sul camaldolese si rimanda alla voce *Malerbi* (*Malermi, Manermi*), *Nicolò*, redatta dallo stesso Barbieri per il *DBI*, vol. 68, 2007: 149-151.

<sup>6</sup> Cfr. Barbieri, 1992: 364-367. 370-372.

<sup>7</sup> La regola IV dell'Indice permetteva che, previa autorizzazione di vescovi e inquisitori, le traduzioni potessero essere pubblicate, ammorbidendo così le serrate restrizioni del primo indice universale dei libri proibiti promulgato dall'Inquisizione romana (cfr. Fragnito, 2005: 27-48).

<sup>8</sup> In realtà, l'edizione del 1517 (*Byblia in vulgar ultimamente impressa ornata intorno de moral postille et figure et in tutti i capituli, i lor summarij, et declarationi utilissime a coloro che desiderano haver cognitione delle sacre littere. Cosa nova mai più per altri facta*, Venezia, Lazaro Soardi e Bernardino Benali, 1517) presentava delle postille, ossia dei commenti esegetici stampati nei margini (di autore anonimo). Queste postille sopravviveranno nelle edizioni del 1532 e del 1535, per poi definitivamente e, visti i tempi, comprensibilmente, scomparire (per tutta la questione mi permetto di rinviare a un mio studio: Pierno, 2008).

<sup>9</sup> Le differenti revisioni delle edizioni della "Bibbia Malerbi" risultano sempre anonime, forse attribuibili a oscuri collaboratori di tipografia. Solo nel caso della seconda edizione (uscita nel 1477-78, col camaldolese ancora in vita) sappiamo che il lavoro redazionale era stato affidato a un umanista alessandrino, Girolamo Squarzacico, cfr. Allenspach, Frasso, 1980. Per i cambiamenti linguistici intercorsi da un'edizione all'altra mi permetto di rinviare a un mio saggio Pierno, 1999; si veda anche Trovato, 1991: 104-105.

<sup>10</sup> Le statistiche registrano un immediato successo della "Bibbia Malerbi"; una contrazione della produzione editoriale è registrata tra il 1500 e il 1520, ma nell'ambito di una complessiva longevità durata fino al 1567, cioè fin negli anni post-tridentini, cfr. Barbieri, 1989: 434. L'edizione "Malerbi" del 1541 (stampata da Bernardino Bindoni) sembra voler reagire a un diminuito interesse per la traduzione del camaldolese, proprio attingendo a piene mani nella versione del fiorentino Antonio Brucioli con vari e flagranti micro-plagi, cfr. Pierno, 1999: 434-436; Pierno, 2000: 42-45.

chiarezza comunicativa reclamata dal mondo riformato, ma anche, in tempi precedenti lo scisma, da esponenti stessi della Chiesa<sup>11</sup>.

La versione di Antonio Brucioli, invece, già dalla fine degli anni Trenta aveva trovato editori all'estero<sup>12</sup>, soprattutto a Lione<sup>13</sup>, città di tradizionale accoglienza dei fuoriusciti religiosi italiani<sup>14</sup>. Tuttavia, fin dagli inizi, pur pubblicata in Italia, la traduzione dell'umanista fiorentino era apparsa sotto il segno dell'esilio. Infatti, dopo un primo periodo in Francia (tra il 1522 e il 1527), Brucioli fu ancora costretto alla fuga da Firenze per l'accusa, formulata nel giugno 1529, di luteranesimo, e a rifugiarsi nella Repubblica di Venezia; Brucioli pubblicò nella città lagunare prima il volgarizzamento del *Nuovo Testamento* (nel 1530) e, due anni dopo, l'intera Bibbia per i tipi di Giunta<sup>15</sup>. La lingua della traduzione era un fiorentino vivo, spesso però troppo aderente alle sinuosità sintattiche dei testi originali. Diversi anni fa, Ivano Paccagnella, in base a uno spoglio grafico e fono-morfologico di un campione neotestamentario<sup>16</sup>, aveva collocato la prosa di Brucioli nella «tradizione fiorentina di inizio secolo»<sup>17</sup>, confermando le affermazioni di Dionisotti che, se dell'umanista aveva denigrato le capacità letterarie<sup>18</sup>, ne aveva anche rilevato l'importanza linguistica nella Firenze di età machiavelliana:

Prima che sulla scena compaiano Giannotti, Firenzuola, Giambullari, Gelli, Varchi e compagnia bella, i *Dialogi* tutti del Brucioli nella prima e seconda edizione, e frammezzo alle due e di sopra il volgarizzamento della Bibbia, insieme propongono un'esemplificazione eccezionalmente ampia e varia di prosa fiorentina<sup>19</sup>.

Paccagnella sottolineava come la frequentazione degli Orti Oricellari e i rapporti (non totalmente chiariti) con Machiavelli<sup>20</sup> avessero potuto influenzare un atteggiamento favorevole a una «proposta machiavelliana di una lingua fiorentina»<sup>21</sup> insensibile alla rigida normativa bembiana. La vivacità linguistica, del resto, era per Brucioli uno

<sup>11</sup> A prova di questa inadeguatezza vengono in genere citate le preoccupazioni espresse da Pietro Querini e Paolo Giustiniani nel celebre *Libellus ad Leonem X* (del 1513). I due religiosi avevano avanzato alcune proposte per una riforma del sistema ecclesiastico e intravisto nella traduzione in lingua volgare dei testi sacri un mezzo fondamentale per l'istruzione del clero, cfr. Fragnito, 1997: 27 o Paccagnella, 1997.

<sup>12</sup> Un *Nuovo Testamento* di Brucioli fu pubblicato ad Anversa nel 1538 (cfr. Barbieri, 1992: 309).

<sup>13</sup> Un *Nuovo Testamento* fu pubblicato nel 1547 (seconda emissione nello stesso anno); poi ancora nel 1549-50 (con una seconda emissione) e nel 1552-53 (cfr. *Ibid.*, rispettivamente le pp. 309; 316-317; 335).

<sup>14</sup> Sulla presenza italiana a Lione nel Cinquecento (soprattutto per la bibliografia citata) si può vedere Fournel, 2011.

<sup>15</sup> *Il Nuovo Testamento di Greco nuovamente tradotto in lingua toscana per Antonio Brucioli*, Firenze, Lucantonio Giunta, 1530; *La Bibbia quale contiene i sacri libri del Vecchio Testamento, tradotti nuovamente de la hebraica verita in lingua toscana per Antonio Brucioli. Co' divini libri del nuovo testamento di Christo Giesu signore et salvatore nostro. Tradotti di greco in lingua toscana pel medesimo*, Firenze, Lucantonio Giunta, 1532.

<sup>16</sup> Paccagnella (1993) inquadra la lingua della traduzione biblica di Brucioli nella tradizione fiorentina d'inizio secolo; cfr. anche l'*excursus* sui volgarizzamenti biblici cinquecenteschi in Trovato, 1994a: 52-53.

<sup>17</sup> Paccagnella, 1993: 1081.

<sup>18</sup> «Non era però nato col bernoccolo della letteratura fra tante sue pagine, difficile sarebbe sceglierne una; non c'è rimedio al congenito e costante squallore» (cfr. Dionisotti, 1980: 202).

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> Sui rapporti tra Machiavelli e Brucioli e l'influenza del primo sui *Dialogi* del secondo cfr., oltre al già citato contributo dionisottiano (Dionisotti, 1980), lo studio di Giuliano Procacci (cfr. Procacci, 1965), ma anche il recente Fachard, 2008: 77-97.

<sup>21</sup> Paccagnella, 1993: 1081.

strumento necessario al mestiere di volgarizzatore e di divulgatore, soprattutto in campo biblico:

Onde dovendo, tutte le genti di tutte le lingue, venire a questo santissimo autore, e datore della vita, accio che quegli della Italia, che altra lingua non sanno, possino gustare questo pane celestiale [...] avanti alla mensa delle pie menti vulgari lo pongho<sup>22</sup>.

E contro le tendenze codificatorie ed elitarie di quegli anni la lingua del traduttore assumeva una precisa destinazione sociale:

O fia ora gravato Cristo d'esser letto da quegli da quali volse essere udito? Et perchè non potrà venire al pasco di quel nostro gran pastore Giesù Cristo, il mercatante, il fabro, il contadino, il muratore, il pescatore, i publicani, e tutte le conditioni degli huomini e de le donne che furno fatte degne d'udirle da la bocca di esso Cristo?<sup>23</sup>

Con tali premesse diveniva secondaria ogni presa di posizione all'interno degli schieramenti linguistici che erano venuti a definirsi negli anni precedenti il volgarizzamento. Ogni congettura si spegne immediatamente nel compromesso che Brucioli aveva stretto tra la dichiarazione di frontespizio, fedele a una scelta traduttoria «in lingua toscana»<sup>24</sup>, e le affermazioni di dedicatoria, dove la definizione «nostra materna lingua toscana» appare concorrenziale a quella di «italica lingua nostra», fino ad affermazioni come questa: «italiano et che in lingua italiana scrivo»<sup>25</sup>. Per Paccagnella questo è il segno di una «ormai sfumata categoricità» delle posizioni bembiane e, all'opposto, trissiniane; ma è difficile immaginare il ribelle Brucioli influenzato dagli sbalzi d'umore dell'elitario *establishment* culturale dell'epoca, benchè sicuramente informato e relativamente attento. Piuttosto, ripercorrendo la strada di una possibile influenza linguistica machiavelliana, traspare l'orgoglio patrio che, indifferente (o disobbediente) alle *Prose*, rivendicava l'autosufficienza della propria «materna» lingua, identificata nel fiorentino non solo per questioni biologiche, ma anche per il patrimonio culturale e, addirittura, politico-sociale che essa rappresentava; una conferma, anche se *a posteriori*, la si ha nella dedicatoria ad Alvisia Gonzaga dell'edizione del *Decameron* che Brucioli aveva curato per Giolito nel 1538<sup>26</sup>:

Quanta forza habbia sempre avuto la virtù del bene dire? [...] se non che il vigore delle persuasioni bene dichiarate e dette hanno già havuto forza di comporre gli animi rozzi et efferati e con la dolcezza delle accomodate parole, tirargli alla civiltà, onde di poi ne sieno state edificate le città e poste

<sup>22</sup> Dedicataria a Francesco I della traduzione del 1532.

<sup>23</sup> Dionisotti, 1980: 202.

<sup>24</sup> Uno spoglio dei frontespizi (condotto su Spini, 1940) delle opere di Brucioli dove tali dichiarazioni compaiono (volgarizzamenti integri o parziali della Bibbia e di altri testi minori) ha fornito i seguenti dati: in «lingua toscana», 28; in «vulgare italiano», 7; in «lingua italiana», 5; in «vulgare toscano», 1; in «lingua volgare», 1.

<sup>25</sup> Dedicataria a Francesco I della traduzione del 1532.

<sup>26</sup> *Il Decamerone di messer Giovanni Boccaccio nuouamente stampato et ricorretto per Antonio Brucioli con la dichiaratione di tutti i vocaboli, detti, proverbij, figure, et modi di dire incogniti et difficili, che sono in esso libro*, Venezia, Giovanni Giolito da Trino, 1538.

le leggi et ridotti gli humani alla moderatione. E se alcuno autore è nella nostra lingua che con lo ornato scrivere sciolto possa insegnare questo, è il presente libro di Messer Giovanni Boccaccio quel desso, e veramente il principale. [...] nel toscano, nel quale propriamente ha scritto il presente nostro autore, come esso medesimo confessa, dicendo di aver scritto in Fiorentino volgare.

La consapevolezza linguistica era dunque fiorentina, ma proiettata in area toscana; si fregiava inoltre della concittadinanza con il Boccaccio, scrittore ossequiato principalmente per il ruolo civile attribuito alla sua prosa.

Se nelle parole sopracitate si può scorgere in filigrana il Machiavelli del *Discorso intorno alla nostra lingua*<sup>27</sup>, Brucioli si metteva senza problemi, secondo il criterio del segretario fiorentino, tra i «meno inonesti»<sup>28</sup>, ponendo Firenze al centro di un mondo più vasto della propria angusta società. È impensabile in questo caso una ritrattazione implicita delle posizioni già espresse di italianità: solo l'anno prima era uscito a Venezia, per i tipi dello Zanetti, un commento al libro di Isaia recante in frontespizio la dichiarazione di un volgarizzamento «in lingua Italiana». Tuttavia, sempre nella giolittina del '38, Brucioli intendeva farsi intermediario linguistico per i non-toscani:

Et essendo da molti che toscani non sono letto con gran desiderio di intenderlo, il presente autore per impararne la forza di essa lingua, molte parole, e molti verbi e modi del suo dire, propij e particolari Fiorentini, a utilità di quegli che Toscani non sono e così bene non hanno cognitione, ho dichiarati veggendo quegli essere incogniti alle altri parti d'Italia.

Questa dichiarazione fa supporre un tardivo adeguamento alla voga delle trattazioni di lingua, ma anche una presa di coscienza che il toscano era ormai una realtà italiana, ma una realtà *in progress*, sempre aggiornabile in lessico e sintassi grazie alle opere di origine fiorentina, mediate da un fiorentino: un servizio che ribadiva l'ormai consolidata egemonia culturale e linguistica di Firenze.

Brucioli, nella dedicatoria del '32, mostrava però di aver le idee chiare sulla frammentazione idiomatica dell'Italia:

sempre in tutte le provincie, dove si usa una lingua è avvenuto che nelle parti di quella variamente si sia parlata, come era già appresso dei Greci l'Attica, la Ionica la Eolica et la Dorica, così anchora è avvenuto nella nostra Italiana nella quale è il parlare Napoletano, Lombardo, Toscano.

Un'argomentazione che per Paccagnella «risuona singolarmente con le posizioni del Fortunio e soprattutto del Castiglione»<sup>29</sup>, ma che presenta, se non mi sbaglio, anche una certa somiglianza sia con un passo del trattato latino in difesa, appunto, di Trissino scritto da Oreadini (maggio 1525), sia con un'osservazione presente nel *Cesano* di Tolomei (stampato nel 1555, ma già composto entro la fine del 1525) e messa in bocca al contestato letterato vicentino.

<sup>27</sup> Così Machiavelli nel *Discorso intorno alla nostra lingua* § 28 (mio il corsivo): «quello che il Boccaccio *confessa* per sé stesso esser fiorentino» (p. 28).

<sup>28</sup> Cfr. *Ibid.*, § 6: 6.

<sup>29</sup> Paccagnella, 1993: 1080 n.

Ecco il passo di Oreadini:

Mihi videtur linguae italicae contingere quod Graeciae linguae evenit. Accidit autem Graecorum idiomati, ut distinguatur in plures linguas [...] Graeca namque universalis lingua in quinque linguas dividitur: in comunem, Ionicam, Doricam, Aeolicam et Acticam<sup>30</sup>.

E quello di Tolomei:

Però uno idioma solo è quello che Italia tutta usa, lo qual si chiama lingua di sì [...] Così ancora avviene ne la Greca lingua, che, quantunque tra gli Attici e gli Eolici, tra Dorici e gli Ionici sia qualche differenza d'accenti e finimenti di vocaboli, nondimeno tutta insieme questa lingua si chiama Greca, pigliando il suo vero nome non da un angolo di quella, ma da tutta la provincia<sup>31</sup>.

Tolomei sembra essere l'ispiratore più probabile, sia per certe corrispondenze testuali (*così ancora/così anchora; tutta la provincia/tutte le provincie*), sia per la sua presenza nella folla degli interlocutori dei *Dialogi* brucioliani, puntualmente segnalata da Dionisotti<sup>32</sup>.

Ancora Tolomei potrebbe essere all'origine della concezione di lingua come «segno de' concetti de l'animo»<sup>33</sup>:

[all'uomo] fu necessario dargli le parole con le quali potesse i segreti pensieri dell'animo suo altrui e in cotal foggia a mille varie necessitadi sovvenire. Perchè non è già l'uomo in quella concezione formato ne la quale sono gli angeli, li quali con solo volere essere intesi si fanno a li altri intendere, né bisogna a quelli per iscoprire i loro concetti parlare<sup>34</sup>.

La necessità di una parola adeguata all'evoluzione del pensiero dell'«animo» era anche argomento di discussione per il Bibbiena del *Cortegiano* (l. II, § 33); così pure il bisogno, manifestato dal volgarizzatore, di una lingua d'uso rispetto alle «litterali lingue naturalmente da nessun popolo parlate» ritrova antecedenti, con le ovvie diversificazioni, in Castiglione e, ancora, in Tolomei. Brucioli stesso, in margine al *Commento* biblico edito da Zanetti a Venezia nel 1540, criticherà questa tendenza codificatoria e mostrerà le sue uniche intenzioni linguistiche (mio il corsivo):

[...] bisogna che in quella lingua si legga e si dichiari [...] nella quale chi ode, possa edificare la mente, et non nel *fasto* delle lingue, et talmente anchora dichiararla, che intesa sia da semplici et idioti, che con purità di cuore la cercano di apprendere [...]<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> V. Oreadini, *Opusculum in quo agitur utrum adiectio novarum literarum Italicae linguae aliquem utilitatem pepererit*, Perusiae, 1525, citato da Trovato, 1984: 216.

<sup>31</sup> Tolomei, 1974: 216.

<sup>32</sup> Dionisotti, 1980: 221.

<sup>33</sup> Dedicataria a Francesco I della traduzione del 1532.

<sup>34</sup> Tolomei, 1974: 218-219.

<sup>35</sup> Citato da Paccagnella, 1984.

La lingua, dunque, coerentemente ai programmi di un umanesimo civilizzatore del popolo esposti in alcuni dei *Dialogi*, era concepita solo nella sua funzione di strumento educativo e, nel caso delle Sacre Scritture, di tramite tra gli illetterati e i testi originalmente scritti nelle «litterali lingue che fra popoli non si parlano».

Il lavoro di Brucioli, tuttavia, doveva apparire linguisticamente inadeguato già verso gli anni Quaranta: una prima avvisaglia, di provenienza cattolica, era data dai volgarizzamenti che, pur riprendendone il testo, azzardavano leggere revisioni<sup>36</sup>. Anche da parte riformata, nonostante un generale apprezzamento<sup>37</sup>, cominciava a farsi strada una certa insoddisfazione. Vergerio, per esempio, che pure, forte della passata esperienza clericale, citava e traduceva a memoria i passi biblici, in una lettera a Galeazzo Caracciolo (indirizzata in data 19 febbraio 1551) invitava a far discreta pressione sullo stampatore Pietro Perna perché gli lasciasse pubblicare un suo volgarizzamento<sup>38</sup>. Ma una prima, seppur velata, critica sarebbe arrivata proprio da un concittadino di Brucioli, il monaco Massimo Teofilo<sup>39</sup> che nel 1551 aveva pubblicato il suo *Nuovo Testamento* e, lo stesso anno, un' *Apologia* a difesa della sua stessa traduzione<sup>40</sup>. Nell' *Apologia* Teofilo bocciava i volgarizzamenti precedenti: quelli dei «vecchi», identificabili presumibilmente con le edizioni di Malerbi, ma soprattutto quelli dei «più moderni», tra i quali il poligrafo fiorentino era certo il più conosciuto e rappresentativo. I difetti rilevati da Teofilo sono molto simili a quelli rimproverati esplicitamente a Brucioli nella prefazione della Bibbia ginevrina di Rustici del 1562<sup>41</sup>; qui di seguito si riporta l'intero passo:

<sup>36</sup> Come quelli di Marmochino (1538), dell'Anonimo della Speranza (1545-46) e di Zaccheria da Firenze (1536), provenienti dal mondo domenicano (cfr. Fragnito, 1997: 33-34). Lo stesso Brucioli aveva intrapreso una revisione del suo testo, pubblicandolo nel 1541 nella tipografia dei suoi fratelli Brucioli a Venezia.

<sup>37</sup> Senza arrivare all'esagerazione di considerare la Bibbia di Brucioli quella «che più influì sulla Riforma italiana e fu la versione delle Scritture più apprezzata dagli evangelici italiani dalla diaspora fino al Seicento inoltrato» (cfr. R. N. Lear, 1972: 480), si vedano testimonianze più concrete di possesso di traduzioni brucioliane: per es. Al Kalak, 2011: 120-121. Un altro esempio: l'anonimo autore del *Desordine della Chiesa, dove si vedino le perserse traditioni dei suoi ministri esser contra le sante leggi di Christo e degli antichi padri* (Venezia?, 1545) si serve della traduzione di Brucioli per fornire la versione volgare del Salmo 37 (cfr. D3 r-D4 v; il «plagio» è segnalato da Cavazza, 2004: 149).

<sup>38</sup> «Vedete si il Perna vuol a voi e a me lasciar che stampiamo quel Nuovo Testamento, perché in esso muterei certe cose e nel resto sarebbe buono; la Italia ne ha gran bisogno» (cfr. Droz, 1971: 231, da Hubert, 1893: 232); cfr. anche Zuliani, 2017.

<sup>39</sup> Su Massimo Teofilo, al secolo Massimo Leandro Masi (1509-1587), fiorentino, si vedano innanzitutto la voce di A. Olivieri, *Masi, Massimo Teofilo*, in *DBI*, 71, 2008: 597-599 e le pagine a lui dedicate da Zaggia, 2003. Più specifici, poi, gli studi di Perini, 1967, di Morviducci, 1976, e di Del Col, 1978.

<sup>40</sup> *Apologia Overo difesa di Massimo Theofilo Fiorentino, sopra la tradozione del Nuovo Testamento in Volgare, e di tutte l'altre sacrosante scritture volgarizzate, al Christiano lettore. L'Apologia è contenuta ne Le semenze de l'intelligenza del Nuovo Testamento per Massimo Theofilo composte e adunate con la loro tavola dietro*, Lione, [s.e.], 1551 (cfr. Barbieri, 1992: 145).

<sup>41</sup> *La Bibbia che si chiama il Vecchio Testamento, nuovamente tradutto in lingua volgare secondo la verità del testo hebreo, con molte et utili annotationi e figure e carte per piu ampia dichiaratione di molti luoghi, edificii, e supputationi. Quanto al Nuovo Testamento è stato riveduto e ricorretto secondo la verità del testo greco, e di molte et utili annotationi illustrato, con una semplice dichiaratione sopra l'Apocalisse*, [Ginevra], François Duron, 1562. Filippo Rustici, esponente di spicco della comunità lucchese di Ginevra, come si vedrà in seguito, diventerà il genero di Francesco Cattani, altro personaggio eminente della colonia dei fuoriusciti *religionis causa* da Lucca (cfr. Barbieri, 1992: 352-357). Esiste una seconda emissione di questa traduzione, pubblicata sempre nel 1562, con novità riguardanti il Nuovo Testamento (cfr. *Ibid.*: 358-360).



Tu forse, pio lettore, ti meravigliarai e giudicherai soverchia l'impresa mia, de l'essermi io messo dopo parecchi altri tradottori, pure huomini da bene e saggi, a tradurre il Nuovo testamento da la Greca fonte ne la nostra Toscana lingua. Da la qual meraviglia e sentenza penso di partirai qualhora pigliando la nostra tradozione e qual si voglia altrui ne farai il paragone. Percioché il medesimo né più né meno avvenne a me, quando da alcuni pij e dotti amici fui a questa impresa invitato e pregato. Ma piegaimi quando mi fecer toccar con mano non ce ne essere ancor veruna, la quale in molti luoghi non sia o mal tradotta, o dura, oscura e Barbara. Quei vecchi che fecero la mal tradotta, non sono da esser detti malvagi, percioché piamente fecero quanto seppero il meglio traducendo non dal Greco, ma dal Latino. I più moderni, non meno pij e dotti, hanno tradotto dal Greco sì, ma in più luoghi per la lor pia mente e divozione, la quale haveano al santissimo Evangelio e a le altre sacratissime scritte, furono alquanto troppo scrupolosi. La onde hebber tal volta tanta cura di non mutare, o parola, o ordine di parole, di non turbare, anzi schiarire i turbati periodi e hiperbati che parlarono hora a l'Ebreja, altra volta a la Greca e talhora a la Latina. Onde ne nasce che tanto in alcun luogo sono ruvidi e Barbari che o non s'intendono o sono scurissimi o goffi affatto (ff. 3-4).

Tralasciando la polemica che Teofilo innescava con i suoi (eventuali) detrattori e con i nemici dei testi sacri in volgare<sup>42</sup>, polemica dai risvolti delicati negli anni tra la prima e inconcludente fase del concilio tridentino (aggiornata nel 1546) e la seconda (che sarebbe iniziata nel maggio 1551), nell'*Apologia* è soprattutto rilevante il pensiero metalinguistico; quest'ultimo, come aveva osservato Droz, assume infatti un ruolo non trascurabile nella storia dei dibattiti cinquecenteschi<sup>43</sup>. Teofilo proclamava la superiorità intrinseca del toscano (fiorentino) non solo identificandolo (come aveva fatto Bruccioli) con la «italiana lingua» e la «natia lingua», ma individuandolo anche come unico strumento verbale atto a rendere il significato esatto della Scrittura, secondo una concezione del mezzo traduttivo che, speronianamente, doveva preoccuparsi della «segnificazione» e non del «suono»<sup>44</sup>.

Il benedettino, linguisticamente coerente con le proprie dichiarazioni, aveva fornito una traduzione dai tratti fono-morfologici spiccatamente toscani, spesso conformi alle prescrizioni delle grammatiche contemporanee. Quanto al lessico, aveva attinto a piene mani tanto nel classicismo letterario patrio (soprattutto il Boccaccio) quanto in un vocabolario fiorentino altamente espressivo. Infine, a livello stilistico e sintattico, Teofilo, rispettando pienamente il suo programma, aveva spezzato il giogo imposto

<sup>42</sup> Punte polemiche affiorano un po' in tutta l'*Apologia*, ma soprattutto nel finale: «Adunque acioché non istiamo più a perdere tempo in biasimare il tanto biasimevol biasimo di questi nostri biasimatori, farò fine ammonendogli però a cessare hoggimai da tale persecuzione e a giovare, quanto possono il più a prossimi loro. E se non possono, non sanno, né vogliono giovare, almeno a non nuocere, vituperando e perseguitando chi, ad honore di Dio e utilità, dei prossimi, s'ingegna di farlo egli, con tutte le forze che Iddio gli ha donate» (f. 23).

<sup>43</sup> E su cui Eugénie Droz aveva già attirato l'attenzione (cfr. Droz, 1971: 245). Dell'*Apologia*, tuttavia, malgrado gli studiosi che si sono occupati di Teofilo, occorrerebbe ancora approfondire fonti e affermazioni metalinguistiche.

<sup>44</sup> «Io ho bene hauta grandissima riverenza e ho a la Sacra Scrittura, ma però più al sentimento che a le parole sue, più alla segnificazione che al suono» (f. 4).

dalle versioni originali (a cui, invece, Brucioli si era scrupolosamente sottomesso) e organizzato un ordine frastico più leggibile<sup>45</sup>. La prosa teofiliana avrebbe dunque realizzato un felice connubio tra la norma bembesca e il fiorentino vivo promosso dai letterati della Firenze di Cosimo I, un compromesso linguistico dai toni quasi varchiani<sup>46</sup>.

Probabilmente, proprio grazie alle intrinseche qualità idiomatiche, questo Nuovo Testamento, malgrado la caduta in disgrazia del traduttore e una modesta sopravvivenza editoriale<sup>47</sup>, godette di una discreta circolazione, tanto a Lione quanto nella Svizzera riformata. Tuttavia, proprio in terra elvetica, nella calvinista Ginevra, dove si era andata costituendo un'importante comunità italiana, i tempi richiedevano nuove traduzioni bibliche, slegate, per quanto fosse possibile, da localismi linguistici, e allineate all'ideologia retorico-religiosa vigente. Del resto, come vedremo nei paragrafi seguenti,

<sup>45</sup> Si vedano, a tal proposito, gli studi di Daniele D'Aguanno, il quale della traduzione di Teofilo ha fornito alcune note fonico-morfologiche e sintattico-testuali lessicali, ma, soprattutto, segnalato la presenza di arcaismi di ascendenza letteraria, spesso mutuati dal lessico decameroniano, cfr. D'Aguanno, 2012: 237-247 e D'Aguanno 2017: 67-73.

<sup>46</sup> Sembrerebbe la conclusione a cui è giunto D'Aguanno: «Per Massimo Teofilo il codice di riferimento non poteva che essere il toscano prima selezionato e garantito nelle sue forme auree dall'autorevolezza di uno dei protettori della sua congregazione, Pietro Bembo, poi modulato con la promozione del fiorentino vivo dai letterati di Cosimo I [...]. Così, accanto alle generose, espressive, attualizzazioni lessicali [...] occorrono tessere prelevate dalla lingua dei grandi autori» (*Ibid.*: 83-84); e nelle pagine precedenti, a riguardo del lessico utilizzato, si legge: «scelte lessicali attualizzanti e piuttosto espressive»; «Si tratta di vocaboli che dovevano essere vivi e che per giunta [...] si trovavano attestati nella lingua della tradizione letteraria» (*Ibid.*: 66. 69). Tuttavia, più che una conciliazione (o un'indecisione) tra il precetto bembesco e la contemporaneità fiorentina, mi sembra che il benedettino esprima soprattutto una cultura linguistica sostanzialmente equiparabile a quella degli altri intellettuali della sua epoca, basata sui classici e, eventualmente, sui testi normativi in circolazione fin dagli inizi del XVI secolo. Qui di seguito offro qualche esempio. La scelta di *niuno* «forma della miglior prosa secondo Bembo, e mai *nessuno*, comune, invece, nel fiorentino del tempo» (*Ibid.*: 75) può essere ascritta a indicazioni grammaticali conosciute già prima delle *Prose* (cfr., per es., in un'edizione cronologicamente vicina al Teofilo delle *Regole grammaticali della vulgar lingua* di Fortunio – [Venezia], Aldo Manuzio, 1545 – le osservazioni contenute alla c. 27v); tra l'altro, lo stesso Teofilo non aveva disdegnato l'impiego, ben fiorentino, di *veruno/a* (per es., nell'*Apologia*, f. 3; o nel *Nuovo Testamento*, f. 75). Poi, il fatto che la «la persona singolare dell'indicativo imperfetto nel testo non sia mai quella in *-o*, usuale nella Firenze del Cinquecento, bensì sempre quella norma bembesca in *-a*» (*Ibid.*) è in sintonia con una pratica morfologica già caldeggiata nelle *Regole* fortuniane (c. 16v); come anche l'impiego di *il* e *lo* (c. 14r; la struttura *per lo* potrebbe essere dettata dalle *Prose* bembiane, ma non doveva essere sconosciuta a un buon conoscitore di Boccaccio e Petrarca). Lo stesso lessico, come ha ricordato D'Aguanno, è tutto riconducibile alla tradizione letteraria, spesso condiviso anche da non fiorentini dell'ambiente riformato; per es., il termine «cerretano» (citato da D'Aguanno, 2017: 66) è utilizzato dal senese Ochino nei suoi *Apologi* (cfr. il glossario, s.v., dell'edizione da me curata: Bernardino Ochino, 2012); «baia» (citato da D'Aguanno, 2017: 66) è utilizzato dall'istriano Vergerio in un suo libello, *Al serenissimo re d'Inghilterra Edoardo Sesto. De' portamenti di Papa Giulio III*, [Poschiavo], [Dolfino Landolfi], 1550, c. [5 r] («*dar la baia*»).

<sup>47</sup> Teofilo venne accusato di essersi servito della Bibbia latina di Zurigo, proveniente dagli ambienti vicini a Bullinger; nel 1557, dopo il processo, fu dismesso dalla carica di abate (cfr. Perini, 1967: 379, n. 90, dove si cita un passo tratto da Armellini, 1735: 70; cfr. Zaggia, 2003: 584 e n.). Il *Nuovo Testamento* fu incluso poi in una prima versione dell'*Indice* (1557) e poi in quella definitiva del 1559 (cfr. *Ibid.*: 585). Da notare che il *Nuovo Testamento* di Teofilo avrà ancora due edizioni, entrambe lionesi (che sono nella fattispecie solo due ristampe di quella del 1551, con alcuni ritocchi editoriali), senza più traccia del nome del benedettino: una uscita nel 1556 (cfr. Barbieri, 1992: 341-343) e un'altra nel 1565 (cfr. *Ibid.*: 363). Teofilo, dopo una parziale riabilitazione, visse nell'ombra per circa trent'anni, morendo a Piacenza nel 1587 (cfr. Zaggia, 2003: 586).

per tutta la seconda metà del Cinquecento e fin verso gli anni Quaranta del Seicento la città lemanica sarebbe stato il luogo per eccellenza della Scrittura in lingua italiana.

## 2. IL “NUOVO TESTAMENTO” PUBBLICATO DA JEAN CRESPIN NEL 1555. INCURSIONI LINGUISTICHE E UN’IPOTESI AUTORIALE

Tra le traduzioni bibliche della diaspora un posto di rilievo spetta sicuramente al *Nuovo Testamento* pubblicato nel 1555 a Ginevra, per i tipi di Jean Crespin<sup>48</sup>. Come ha osservato Edoardo Barbieri questo volgarizzamento rappresentava una totale novità: non si trattava della solita ristampa di un testo noto (come le versioni della traduzione di Antonio Brucioli), ma bensì «[del]la prima edizione biblica italiana sicuramente riformata»<sup>49</sup>. Questo evento editoriale non doveva esser passato inosservato negli ambienti italiani di Ginevra se il tipografo Giovan Luigi Pascale<sup>50</sup>, lo stesso anno, fiutando sicuramente l'affare, dava alle stampe il testo pubblicato da Crespin in un'edizione bilingue<sup>51</sup>. In uno studio pubblicato ormai diversi anni fa<sup>52</sup>, occupandomi di questi volgarizzamenti ne mettevo in luce le dichiarazioni metalinguistiche peritestuali, le quali ostentavano (con una connotazione fortemente negativa) il termine *toscanismo*: quest'ultimo compare appunto (e per la prima volta) nel frontespizio del Nuovo Testamento del Crespin<sup>53</sup>:

Nuova traduzione dal testo greco in lingua volgare italiana diligentemente conferita con molte altre traduzioni, e volgari, e latine e insieme pura e semplicemente tessuta con quella maggior chiarezza e facilità di parlare ch'era possibile, fuggendo sempre (quanto però la qualità di tale scrittura e la natura de le cose che vi si contengono poteva comportare) ogni durezza e oscurità e, sopra tutto, ogni vana e indegna affettazione d'importuni e mal convenienti toscanismi.

Lo stesso frontespizio fu ripreso da Giovan Luigi Pascale.

<sup>48</sup> *Del Nuovo Testamento di Iesu Christo Nostro Signore, Nuova e fedel traduzione dal testo greco in lingua volgare Italiana*, [Ginevra], Jean Crespin, [15]55. Per una descrizione storico-bibliografica si può consultare il repertorio di Barbieri, 1992: 336-337.

<sup>49</sup> Barbieri, 1992: 336.

<sup>50</sup> Cuneese di origine, nato verso il 1525, G. L. Pascale fu iscritto alla chiesa italiana di Ginevra tra il 1551 e il 1552 dove iniziò la carriera di traduttore e di stampatore (forse anche grazie ai contatti stretti con Crespin). Dopo una formazione ricevuta all'Accademia teologica di Losanna, ripartì in missione in Italia presso le comunità riformate (e nicodemite) della Calabria. Qui venne catturato, incarcerato e inutilmente invitato all'abiura; alla fine di una lunga prigionia tra Cosenza, Napoli e, infine, Roma, fu bruciato vivo il 16 settembre 1560 (cfr. M. Fratini, *Pascale, Giovanni Luigi*, in *DSI*, III, 2010: 1173-1174 e S. Peyronel, *Pascale, Gian Luigi*, in *DBI*, 81, 2014: 493-496).

<sup>51</sup> Cfr. *Ibid.*: 338-340. Secondo Tommaso Bozza questo Nuovo Testamento sarebbe uscito dalla stessa tipografia di Crespin, cfr. Bozza, 1986b. Di parere contrario Gilmont che aveva rilevato l'uso di alfabeti differenti (cfr. Gilmont, 1981: 131-132); ricavo parte di queste informazioni da Rozzo, 1992: 98.

<sup>52</sup> Pierno, 2004.

<sup>53</sup> *Del Nuovo Testamento di Iesu Christo Nostro Signore, Nuova e fedel traduzione dal testo greco in lingua volgare Italiana*, [Ginevra], Jean Crespin, [15]55. Per una descrizione storico-bibliografica dell'edizione si può consultare il repertorio di Barbieri, 1992, I: 336-337.

In sintonia con queste dichiarazioni, la veste linguistica del *Nuovo Testamento* del 1555 è tendenzialmente “cortegiana”; con esempi tratti dal capitolo III del libro dell’*Apocalisse*, Paolo Trovato ha infatti messo in luce una riscrittura de-fiorentinizzante proprio del testo di Teofilo<sup>54</sup>. Una revisione che ovviamente mirava non tanto a un bando di specifici elementi geo-linguistici, quanto principalmente a una riduzione del coefficiente di letterarietà. Se si allarga il campione da analizzare<sup>55</sup>, l’intuizione di Trovato è certo confermata, ma la riscrittura anti-fiorentina/anti-letteraria, seppur generalmente riscontrabile, non risulta sistematicamente diffusa.

Infatti, un’indagine in altre aree testuali del *Nuovo Testamento* come, per esempio, il Vangelo di Matteo (e, in modo non esaustivo, altri libri), conferma solo parzialmente la tendenza sopra menzionata.

Da un punto di vista strettamente FONOLOGICO la situazione si presenta in larga sintonia con i testi della tradizione letteraria. Assenza o presenza di anafonesi: si nota una regolarità assoluta nei tipi *chiunque* e *adunque*; del resto, l’assenza di anafonesi è in genere sconosciuta (per es.: *consiglio*, f. 14; *famiglio*, f. 23; *famiglia*, f. 62, 80). Protonia: regolare chiusura della /e/ protonica (es. *principali*, f. 85, f. 90), fino a forme considerabili di tosc-fiorentinità letteraria, come i tipi assoluti *nimico*, *gittare*, *diserto* e quasi assoluti come *ricogliere* (si registrano anche forme come *raccoglierà*, f. 9 e *raccolsero*, f. 39); per la postonia: sistematica la forma *giovene* con vocalismo latineggiante e petrarcheggiante<sup>56</sup> (es., f. 61, f. 62). Si osserva la conservazione anti-fiorentina del nesso /rj/, per es. *operaro/operari*, f. 28, f. 62, f. 63; *granaro*, f. 42; *vasaro*, f. 92 (contro *stovigliaio* di Teofilo e *vasellaio* di Brucioli – in tutte le edizioni reperibili -); conservazione, tuttavia, non assoluta, cfr. per es. *staio*, f. 13.

QUESTIONI FONO-MORFOLOGICHE. Le forme di futuro e condizionale della prima coniugazione sono rigorosamente con *-ar-* protonico (anti-bembiano e anti-fiorentino); il passato remoto della prima coniugazione della terza persona plurale presenta la desinenza ‘argentea’ *-orono* (ma, in certi casi, la forma sincopata *-ar(o)no*, per es. *cercarno*, f. 19). Sempre per il passato remoto, per la terza persona plurale dei verbi di seconda e terza appare stabile il tipo letterario in *-ero*, per es. *vennero*, f. 10; *fecero*, f. 24; *raccolsero*, f. 39; *caddero*, f. 40; *viddero*, f. 47, f. 54; *apparvero*, f. 54; *dissero*, f. 91. Altre situazioni verbali: la desinenza della terza persona plurale del presente indicativo dei verbi di prima coniugazione è stabilmente in *-ano*; per la terza persona plurale dei verbi di seconda e terza coniugazione prevale leggermente la desinenza *-eno*, ma la presenza della terminazione *-ono* è ben attestata (16 contro 14 nel Vangelo di Matteo); una direzione più letterariamente assestata si ha con la diffusione pressoché assoluta della forma *-iamo* per la prima persona plurale dell’indicativo presente; si registrano anche le forme letterarie ‘auree’ *veggono* (per es., f. 40, f. 137), *veggano* (per es., f. 202, f. 328), *dee* e *deeno* (per es. f. 37, f. 645). In direzione non classica (e non bembiana) i congiuntivi imperfetti (per es.: *scacciasseno* e *guarisseno*, f. 29; *fusseno*, f. 34; *fusse*, f. 45; *guardasseno*, f. 52); si noti ancora la presenza stabile della forma non sincopata del verbo *avere*, per es.: *haveranno*, f. 13; *haverà*, f. 31 (ma *harà*, f. 13); *haverete*, f. 16; *haveremo*, f. 62; *haveranno*, f. 13 (ma *haranno*, f. 12); *haverà*, f. 53.

<sup>54</sup> Ma sul tavolo del traduttore doveva esserci anche la versione dell’altro fiorentino, Brucioli, come osservano Barbieri, 1992: 336, Gilmont, 1981, 1: 55, e Del Col, 1987: 170.

<sup>55</sup> L’indagine è stata condotta sui Vangeli, non fornendo esempi quando un fenomeno risultava sistematico, o un numero limitato di esempi, in ordine di apparizione, negli altri casi.

<sup>56</sup> Cfr. Trovato, 1994a: 285.

Utilizzo chiaramente antiletterario (e antibembiano?), quello dell'articolo determinativo *il* invece di *lo* dopo la preposizione *per*, volutamente corretto rispetto al testo di Teofilo (es., *per lo profeta*, f. 4, f. 6 → *per il profeta*, f. 6, f. 7).

SITUAZIONI SINTATTICHE. Come già osservato da Trovato, i giri sintattici sono semplificati, evitando cumuli pronominali e ricercando uno stile più neutro. Si può notare anche l'introduzione, in certi brani, di una sorta di presente narrativo, per es.: *Poi, morto che fu Herode ecco l'Angelo del Signore apparisce in sogno a Iosef in Egitto, dicendo [...]*, f. 7; *Allora il diavolo il conduce ne la Città santa e ponelo sopra la sommità del tempio e diceli [...]*, f. 10; *E piglia seco Pietro, e Iacopo, e Giovanni e comincia a spaventarsi e andare in angoscia* (f. 152).

Il passaggio da una situazione con applicazione della legge di Tobler-Mussafia (in Teofilo) a una situazione di non applicazione (es. *turbossi*, f. 5 → *si turbò*, f. 6; *stessesì*, f. 7 → *stette*, f. 7; *adoraronlo*, f. 6 → *lo adorarono*, f. 7) non appare sistematico, per es.: *e chiamolli*, f. 11; *diale*, f. 15; *gittasi*, f. 21; *toccolle*, f. 23 (ma anche: *gli toccò*, f. 27); *presele*, f. 27; *soffocorongli*, f. 40; *andossene*, f. 42; *si colgono [...]* et *abbruciansi*, f. 43; *darotti*, f. 53; *circondolla, allogolla*, f. 69; etc. Anche l'eliminazione della posposizione dell'aggettivo possessivo non appare decisa: *salverà il popol suo da' peccati loro*, f. 4 → *salvarà il suo popolo dai loro peccati*, f. 5; ma: *il cibo suo*, f. 8; *la voce sua*, f. 36; *Angeli suoi*, f. 53; *anima sua*, f. 65; etc.

LESSICO: passaggio da una 'toscanizzazione forzata' dei nomi propri<sup>57</sup> a una maggiore aderenza al testo biblico originale, per es.: *Giesu* → *Iesu*; *Davidde* → *David*; *Emmanuello* → *Emmanuel*; *Gierosolima* → *Ierusalem*; etc.; o cambiamento di lessico fortemente fiorentinizzante: *agnolo* → *angelo*; *conceputo* → *generato* (ma nel sommario del primo capitolo di Matteo si legge: *conceputo di Spirito Santo*, f. 3)<sup>58</sup>.

La prima traduzione biblica realizzata a Ginevra si barcamenava dunque tra rispetto dei propositi espressi nel frontespizio da una parte e modalità toscanizzanti dall'altra, cercando di adattare l'annuncio evangelico alle esigenze stilistico-retoriche del riformatore calvinista.

Rimane tuttavia irrisolta una questione non anodina, anche per quello che riguarda gli aspetti linguistici, ossia l'identità del traduttore del *Nuovo Testamento* di Crespin. Finora, le poche attribuzioni d'autorità sono state molto prudenti, circoscrivibili alla ristretta cerchia delle personalità di spicco della comunità dei fuoriusciti italiani di Ginevra<sup>59</sup>.

Jean-François Gilmont aveva ventilato tre nomi: Francesco Cattani (l'esule lucchese accolto a Ginevra nel 1555)<sup>60</sup>, Massimiliano Celso Martinengo (bresciano, ministro della

<sup>57</sup> Scriveva Teofilo: «Né ti offenda l'havere io messi i nomi ebrei e greci a la toscana. Perciò che tale ammaestramento ho io apparato da la tromba de lo Spirito, Santo Paolo, e dagli evangelisti, i quali non dicono *Saul*, né *Iacob* ebraicamente, come nel vero haveano nome; anzi, fuggendo nel greco tal barbaresco parlare, scrissero *Saulos* e *Iacobos*, i quali i latini dicono *Saulus* et *Iacobus* e noi toscani *Saolo* e *Iacopo*. [...] Tu forse mi dirai che era da seguire i campioni de la Toscana lingua, i quali non tutti gli Ebrei nomi pronunziano a la Toscana, al che non voglio altro risponderti salvo che, come eglino per la maggior parte gli proferirono toscanamente, così a me è paruto bene far di tutti e fuggire non solo i barbareschi modi del parlare, riducendo quanto m'è stato possibile, il Nuovo Testamento a la pulitezza della toscana favella» (Teofilo, *Apologia*, ff. 5-6).

<sup>58</sup> Altri fiorentinismi si possono trovare, come detto, nelle pp. sopra menzionate degli studi di D'Aguanno.

<sup>59</sup> Del Col ribadisce l'anonimato dell'autore provando che non era Pascale (Del Col, 1987: 166); risultato a cui era giunto anche Bozza, *Una errata attribuzione*, cit. Droz, che si era occupata solo della ristampa di Pascale, non dice nulla a tal proposito (cfr. Droz, 1972: 274-281).

<sup>60</sup> Cattani, arrivato a Ginevra nel 1555, divenne immediatamente un esponente di rilievo della comunità dei fuoriusciti lucchesi, suocero di quel Rustici a cui si dovrà la Bibbia del 1562, cfr. V. Marchetti, *Cattani, Francesco (François Cathane)*, in *DBI*, 22, 1979: 500-503.

Chiesa italiana dal 1552 al 1557)<sup>61</sup> e Giulio Domenico Gallo (piemontese di Caramagna, già autore di alcune traduzioni di Calvino)<sup>62</sup>. Quanto a quest'ultimo, Gilmont suggeriva un esame delle due traduzioni da lui pubblicate, ossia il *Catechismo cio è formulario per amaestrare i fanciulli nella christiana religione: fatto in modo di dialogo ove il Ministro della Chiesa dimanda, e 'l fanciullo risponde. Composto in latino et francese par M. Gioanni Calvino, et tradotto fedelmente in italiano per G. Domenico Gallo Caramagnese*, [Ginevra], Adam Rivery et Jean Rivery, 1551 e *La Forma delle preghiere ecclesiastiche; con la maniera d'aministrare i Sacramenti et celebrar il matrimonio, et la visition de gl'infermi. Tradotta di francese in toschano*, Ginevra, Adam Rivery et Jean Rivery, 1551.

Una ricognizione sulla lingua del *Catechismo* (d'ora in avanti Cat1551) mostra chiaramente un *usus scribendi* divergente rispetto al *Nuovo Testamento* pubblicato da Crespin (d'ora in avanti NT1555). Gallo presenta, infatti, una scrittura con diversi tratti settentrionali, ma intessuta di velleità letterarie, in vaga sintonia con certe indicazioni normative in voga a inizio Cinquecento.

OSSERVAZIONI FONOLOGICHE. Differenze nel vocalismo tonico: a fronte di *dunque* e *adunque* in NT1555, assenza di anafonesi nell'uso assoluto di *donque* e *adonque* (alternanza tra *qualunque* e *qualonque*, invece, rispettivamente in f. 72 e f. 64; *chiunque*, f. 3, f. 83); predominanza del tipo *longo* (e, in contesto atono, *longamente*, f. 35); *consigli*, f. 76 (ma *consilio*, f. 103; *soggiugne*, f. 55 e *aggiugne*, f. 44, f. 58, f. 79, f. 80, f. 106, f. 108, f. 112); presenza diffusa di estensioni del dittongo, assenti generalmente in NT1555: *scuopre*, f. 85 (e, in contesto atono, *scuoprarsi*, f. 3); *duono/duoni*, f. 5, f. 7, f. 22, f. 40; *puoco*, f. 32, f. 45, f. 47 (si tenga conto, in contesto protonico, anche di *buontà*, f. 13, f. 59, f. 93, f. 97, f. 105, f. 109, f. 113, f. 129); interessante l'esito, presumibilmente antilatino, *-oa-*, in *spiritoale* (*spiritoali*), f. 21, f. 23, f. 55, f. 65, f. 76, f. 78, f. 115, f. 120, f. 124, f. 131, f. 135; e, in situazione atona, *continoamente*, f. 67, f. 110, f. 122; *continoa*, f. 140; *perpetoalmente*, f. 144 (ma anche *perpetoità*, f. 67); *persoasione*, f. 115; *soperflo* (plurale femminile), f. 90; poi: *sieque*, f. 110; *riniegar*, f. 139 (con rispetto del dittongo mobile); si notino poi i fiorentineggianti (e arcaizzanti) *intiera/entiera*, f. 78/f. 115, *brieve*, f. 80, *prieghi*, f. 102 e *pruova*, f. 142. Vocalismo atono, protonico: alternanza tra il tipo *dimanda* (e derivati, come le voci del verbo *dimandare*), tuttavia prevalente, e il tipo *domanda* (es., *domandaremo*, f. 93 e *domandi*, f. 103, f. 105), mentre in NT1555 s'incontra generalmente solo il tipo *domanda/domandare*; in Cat1551 abbiamo solo forme come *prencipale*, *prencipio* mentre in NT1555 troviamo le forme *principale* e *principio*; in Cat1551 si trova il tipo *menimo/a* (f. 78, f. 79, f. 80, f. 81, f. 83, f. 135), non riscontrato in NT1555; ancora per la chiusura (o mancata chiusura) della /e/ protonica: in Cat1551 si osservano il tipo *vertù*<sup>63</sup>, generalmente assente in NT1555 e, soprattutto, il contrasto sistematico tra Cat1551 per un sintagma fondamentale: *remission de' peccati* versus *rimession de' peccati*, NT1555; in Cat1551 si tende alla chiusura di /e/ precedente un gruppo consonantico con *s-* implicata: *isprimer*, f. 20, *isprime*, f. 21, f. 77; *intrata*, f. 23; *isponendo*, f. 22; *ispommi*, f. 28, f. 78; *isponimi*, f. 54; *ispediente*, f. 71, f. 95, f. 120; *ispositioni*, f. 86, f. 110; in NT1555 si ha la forma *occidere* (e derivati) mentre in Cat1551 troviamo *ucciso*, f. 29 e *ucciderai*, f. 73; postonia: *ordene* è tipo assoluto (e derivati come le voci del verbo *ordenare*), mentre in NT1555 vige il tipo *ordine*; Cat1551 presenta in modo assoluto *huomeni*, assente in

<sup>61</sup> Cfr. L. Ronchi De Michelis, *Martinengo, Celso (Massimiliano)*, in *DBI*, 71, 2008: 142-145.

<sup>62</sup> Cfr. Gilmont, 1981: 130-131. Gli stessi nomi erano stati fatti da Barbieri, 1992: 150.

<sup>63</sup> Il tipo *vettoria*, *vettorioso* è quello adottato da Liburnio per la prosa (cfr. *Le vulgari elegantie*, Eredi Aldo Manuzio, Venezia, 1521, ff. 19v. 43v).

NT1555 (dove è sistematico *huomini*). Consonantismo: Cat1551 presenta un'alta frequenza della grafia *ci* per *zi* (es. *ocio*, f. 4; *precioso*, f. 6; *prefazione*, f. 7; *giudicio*, f. 33, f. 48, f. 49, f. 51, f. 53, f. 95; *indicii*, f. 43; *negocio*, f. 92; *sospesioni*, f. 77), poco presente in NT1551; in Cat1551, poi, contrariamente a NT1555, facilmente si tende alla sonorizzazione della velare sorda: *consagrar*, f. 21; *consagriamo*, f. 55; *segondo*, f. 23; f. 35; f. 53; f. 83; f. 97; f. 100; f. 103; f. 104; *sagramento/i*, f. 118, f. 119, f. 120, f. 121, f. 137; ancora nell'ambito della sonorizzazione si segnalano le seguenti forme arcaizzanti, non riscontrate in NT1555: *nodrisce*, f. 71; *nodrirla*, f. 122; *nodrire*, f. 124 (ma *notrimento*, f. 104). Altri fenomeni: Gallo utilizza una forma di fiorentino trascurato, *obrigati*, f. 107<sup>64</sup>, assente in NT1551; sistematica la forma aferetica del gerundio del verbo *essere* a inizio di periodo, *sendo*<sup>65</sup>, assente in NT1551 (dove si ha rigorosamente *essendo*).

Dal punto di vista FONO-MORFOLOGICO non si notano vere differenze tra i due testi. Per la MORFOLOGIA si può osservare un uso diffuso di pronomi come *elleno*, *eglino*, *cotesto* (o di avverbi come il trecentesco *incontanente*) che contribuisce a quella patina arcaizzante già avvertibile a livello fonologico<sup>66</sup>. Le velleità letterarie sono ancora più esplicite in ambito SINTATTICO-STILISTICO, con periodi elaborati e arricchiti, difficilmente ritrovabili nella tessitura testuale di NT1555. Si prenda ad esempio questa coppia “domanda-risposta”, tratta dal capitolo *De l'oratione*:

M[astro]. S'egl'è così, che diren noi del pregar in lingua peregrina e non entesa?  
 F[anciullo]. Cotesto non è altro che giocarci e berteziarci con Dio, farci beffe di lui e dargli la baia; fugino adonque i Christiani tutti questa perversa hypocrisia (f. 92).

La volontà di riprodurre stilemi e termini tipici della tradizione letteraria toscana è ancora più manifesta quando si constata la linearità del testo latino:

M[agister]. Si ita est, quid proficiunt qui exotica lingua sibi que non intellecta orant?  
 P[uer]. Id vero nihil est aliud quam cum Deo ludere. Ergo a Christianis facessat hæc hypocrisis<sup>67</sup>.

<sup>64</sup> La forma *obrigatione* era già abborrita dall'Equicola (cfr. Trovato, 1994a: 103). Liburnio utilizza *ubbrigati* (cfr. *Le vulgari elegantie*, cit., f. 48r).

<sup>65</sup> Uso classificabile come arcaico, ben attestato nella letteratura tra XIII e XIV secolo, soprattutto nel fiorentino del Trecento, presente fra l'altro anche in Petrarca e Boccaccio (cfr. il *Corpus OVI dell'italiano antico*); adottato anche da Liburnio (cfr., per es., *Le vulgari elegantie*, cit., ff. 21r. 58v).

<sup>66</sup> Il pronome *eglino* è tuttavia presente anche in NT1555 (cfr., per es, f. 645).

<sup>67</sup> Si è scelta un'edizione del testo latino del catechismo calvinista come termine di confronto, sulla scorta delle affermazioni di Silvano Cavazza: «L'unico fatto sicuro è che nel 1551 Giulio Domenico Gallo fece pubblicare a Ginevra, col nome dell'autore, una seconda traduzione del *Catechismo cioè formulario*, condotta con rigorosa fedeltà, prefazione compresa, su una delle edizioni latine apparse nel 1545-1551» (Cavazza, 1987: 18). Cavazza si appoggia a sua volta sul lavoro di Bozza, 1985. L'edizione che ho scelto mi pare quella più compatibile con il *Catechismo* di Gallo, tanto da un punto di vista cronologico quanto geografico: *Catechismus ecclesie Genevensis, hoc est, Formula erudiendi pueros in doctrina Christi. Jo. Calvino authore*, Ginevra, Jean Crespin e Conrad Badius, 1550 (f. 81). Ora, non mi pare si possa escludere che Gallo avesse preso in mano anche un'edizione francese. Di origine piemontese, come Curione, era «lingua Pedemontanus», e dunque, probabilmente, non estraneo al francese. Inoltre, la traduzione della *Forma delle preghiere* è dichiarata, secondo il frontespizio, esser fatta «di francese in italiano». Al di là delle competenze idiomatiche del traduttore, lo stesso passo sopra citato, sembra richiamare nella prima parte della domanda del “ministro” più il testo francese che il testo latino: «Le ministre. Si ainsi est, qu'est-ce de prier en langue incogneue? / L'enfant. C'est une moquerie de Dieu, et une hypocrisie perverse» (la prima edizione del *Catechisme de Genève* risale al 1545; si è consultata la seguente edizione: *Le Catechisme de Geneve: c'est à dire le formulaire d'instruire les enfans en la Chrestienté, fait en maniere de dialogue, où le ministre interroge, et*

Ancora a testimonianza delle divergenze stilistico-linguistiche tra Cat1551 e NT1555, è interessante il confronto tra le due versioni della preghiera del *Padre nostro*: il traduttore neotestamentario aderisce sostanzialmente alla versione veicolata dalle traduzioni di Brucioli, mentre Gallo se ne discosta per pochi, ma decisivi, elementi:

Cat1551 (f. 96)	NT1555 (f. 17)
Padre nostro, che sei ne' cieli, santificato sia il tuo nome, venga il tuo Regno, sia fatta la tua volontà in terra come in cielo. Donaci hoggi il nostro pane quotidiano e rimettici e' nostri debiti, sì come noi altresì rimettiamo a' nostri debitori, e non c'indurr'in tentatione, ma liberaci dal male. Perciò che tuo è il regno, la possanza, e la gloria ne' secoli de' secoli. Amen	Padre nostro, che sei ne' cieli, sia santificato il tuo Nome, venga il tuo Regno, sia fatta la tua volontà sì come in cielo così ancora in terra. Dacci hoggi il nostro pane cotidiano e rimettici i nostri debiti, sì come ancor noi gli rimettiamo ai nostri debitori. E non ci indurre in tentatione, ma liberaci dal male. Percioché tuo è il regno, e la potentia, et la gloria in sempiterno, Amen.

Quanto a Francesco Cattani, l'esame dell'unica opera di cui sia sicuramente l'autore-traduttore, ossia la *Confessione della fede christiana di M. Theodoro Beza, Vezelio; Nella quale è confermata la verità, e sono rifiutate le superstitioni contrarie*, Fabio Todesco, 1560 (d'ora in avanti Conf1560)<sup>68</sup>, mostra ancora caratteristiche stilistico-linguistiche divergenti rispetto a NT1555<sup>69</sup>.

Certo, non si possono registrare differenze così numerose come nel caso del confronto con Cat1551<sup>70</sup>. Tuttavia, gli elementi individuati appaiono altrettanto significativi. FONOLOGIA: Conf1560 opta per la forma *oppenione* (cfr., per es., f. 37; forma ritrovabile nel 'primo' Bembo, ma anche raccomandata da Liburnio per la prosa), diffusa nella prosa arcaizzante cinquecentesca, mentre NT1555 presenta *opinioni* (f. 199, per es.; invece dell'*opinion* di Teofilo, f. 285); Conf1560 presenta altri fenomeni

*l'enfant respond. Par M. Jean Calvin*, Ginevra, Jean Girard, 1549, f. 85). Occorrerebbe, certo, un'analisi più approfondita, per stabilire un'eventuale influenza della versione francese. A ogni modo, da un punto di vista strettamente stilistico, le scelte traduttive di Gallo risultano ancor più esplicite se si vedono le altre traduzioni italiane dello stesso passo. Innanzitutto, rispetto al *Catechismo* del 1545, di cui quello del 1551 era ritenuto una ristampa, ma di cui, invece, Cavazza ha dimostrato l'indipendenza, con una probabile provenienza tipografica veneziana (cfr. Cavazza, 1987: 18.19; la questione è ben riassunta da Conconi, 2016: 20-21): «M. Se così è che diremo del pregarlo in lingua che non intendiamo / F. Egli è un farsi beffe di Dio, et una perversa hipocrisia» (*Catechismo cio è formulario per ammaestrare i fanciulli ne la religione christiana: fatto in modo di dialogo dove il Ministro della Chiesa domanda, e il fanciullo risponde*, [Venezia?], [s.e.], 1545, f. [22]); M. «Se così è, che profitto fanno coloro che orano in una lingua, la quale non intendono? / F. Quello veramente non è altro che un beffeggiare Iddio. Sbandiscano dunque i Christiani da se una tale hipocrisia» (*Catechismo cioè formulario per instruire et ammaestrare i fanciulli ne la vera e pura religione christiana: fatto a modo di dialogo dove il Ministro domanda, e il fanciullo risponde*, [Ginevra], Giovan Battista Pinerolio, 1560, f. [90]). Come segnala Bruna Conconi (cfr. Conconi, 2016: 17. 112) esiste almeno una seconda emissione di questo catechismo: *La forma delle orationi ecclesiastiche*, [Ginevra], 1560.

<sup>68</sup> Cfr. anche Adorni Braccesi 1995: 45-46.

<sup>69</sup> Da notare immediatamente un dato non trascurabile: Cattani era stato iscritto nel libro degli abitanti nel settembre 1555, dunque negli ultimi mesi dell'anno di pubblicazione di NT1555. I due eventi appaiono cronologicamente poco compatibili (cfr. Droz, 1970: 159).

<sup>70</sup> L'indagine è stata condotta su un centinaio di pagine, ossia più del 30% del totale.



tendenzialmente mancanti in NT1555: estensioni anomale di dittongo (*espuonere*, f. [A iv]; *oppuone*, f.17; *rinnuova*, f.62; *espuone*, f. 74); riduzione del nesso /rj/ a /j/ (*portinaio*, f. 42; *notaio*, f. 79). Passando alla FONO-MORFOLOGIA, Conf1560 utilizza forme di futuro e condizionale con *-er-* protonico per la prima coniugazione, altro elemento altamente distintivo rispetto a NT1555: *giudicherebbe*, f. A iii v; *bisognerebbe*, f. A iii r; *durerà*, f. 15; *troverà*, f. 19; *troveremo*, f. 22; *sopporterai*, f. 29; *meriterebbero*, f. 45; *libererà*, f. 49; *userà*, f. 50; *leggerà*, *innesterà*, f. 72; *ributterà*, f. 60 (ma *abbraccerà*, f. 19); ancora in direzione toscana: *si puole*, f. 42. Per il LESSICO: si osserva la presenza di *conceptuto* (relativo alla nascita di Cristo, f. 13 – 2 volte -; f. 31), rifiutato da NT1555 (ma, come si è visto, nel testo, non nel sommario); l'adozione della grafia *Giesu* (in NT1555 vige la grafia *Iesu*) e *San Piero* (NT1555: *San Pietro*) e della 'toscanizzazione' di altri nomi biblici: *Adamo* e *Abraamo* (invece, *Abraam* e alternanza *Adam/Adamo* in NT1555).

Insomma, Cattani non disdegnava una prosa con elementi arcaizzanti e letterari, lontana dalla lingua di NT1555. Del resto, il lucchese, pur dichiarando nella prefazione di Conf1560 di aspirare a una scrittura per i semplici, non aveva manifestato un'aperta ostilità anti-toscanista, senza dimenticare che aveva pubblicato la sua traduzione presso il 'discusso' stampatore Fabio Todesco<sup>71</sup>: il tipografo, in seguito a una decisione del *Conseil de Genève*, era infatti stato riconosciuto "incapace" di esercitare il mestiere e, di conseguenza, privato d'esso. Il *Conseil* aveva stabilito nuovi criteri stabiliti per l'ammissione allo statuto di «*maître imprimeur*» e, grazie a essi, poteva anche, secondo Jostock, «*écarter des candidats mal vus, connus par leur esprit frondeur*»<sup>72</sup>.

L'eventualità che Celso Martinengo potesse essere l'autore del *Nuovo Testamento* del 1555 è, secondo Gilmont, un'ipotesi affascinante ma, al tempo stesso, poco probabile per l'assenza evidente di prove documentarie<sup>73</sup>. Di Martinengo si sono infatti conservate solo poche lettere autografe; Droz, come già detto, gli aveva attribuito la paternità del primo Salterio italiano, i *XX Salmi di David* (e del sonetto introduttivo), ma, soprattutto, quella della versione italiana di una raccolta di testi antinicotemiti di Calvino, intitolata *Del fuggir le superstizioni* e pubblicata nel 1553 da Crespin<sup>74</sup> (d'ora in avanti, DFS1553). Quest'opera conteneva una lunga introduzione anonima (*Ai lettori*) che invitava i nicodemiti italiani a uscire dalla clandestinità e a vivere senza dissimulazione la propria fede; in caso di persecuzione la fuga sarebbe stata una soluzione lecita, senza affrontare il martirio<sup>75</sup>. L'autore doveva dunque essere un riformato di perfetta ortodossia, rispettato presso la comunità italiana di Ginevra, un esule che condannava i compatrioti colpevoli di nicodemismo<sup>76</sup>. La discussione sulla sua identità, come vedremo, assume

<sup>71</sup> Fabio Todesco (o Tudesco), originario di Reggio Calabria, era già a Ginevra nel 1557, dove iniziò la sua attività di tipografo nel 1560 e morì nel 1571, cfr. Chaix, 1954: 225.

<sup>72</sup> Cfr. Jostock, 2007, 41 e n. 75. Nel caso di Tudesco, «[les commis] n'ont trouvé led. Tudesco capable pour estre receu imprimeur, d'autant mesmes qu'il est mutin» (RC, vol. 57, fol. 28v : 23/03/1562; si cita dalla stessa Jostock in questo caso); sulla personalità turbolenta di Todesco si vedano anche Rozzo, 1992: 102-103, e Chaix, 1954: 225 che informa che l'insubordinazione di Todesco nei confronti delle autorità era cominciata nell'agosto 1561.

<sup>73</sup> Cfr. Gilmont, 1981: 131.

<sup>74</sup> A favore di tale attribuzione: Gilmont, 1981: 36-37; Droz, 1970: 159. L'attribuzione è valida anche secondo Felici, 2010: 25, ma, in questo caso, Martinengo risulta solo un collaboratore, mentre il traduttore principale sarebbe stato Lattanzio Ragnoni, altro ministro della chiesa italiana di cui si parlerà in seguito.

<sup>75</sup> L'opera era una risposta all'opera di Giulio da Milano, *L'Esortation al martirio*, a cui si accenna più avanti.

<sup>76</sup> Droz, 1970: 159.

un'importanza considerevole nell'individuare il traduttore del *Nuovo Testamento* di Crespin.

Per Gilmont, tanto l'ipotesi di Droz quanto quella suggerente il nome di Francesco Cattani non hanno nessun fondamento<sup>77</sup>. Di recente, Mario Cignoni ha individuato in Lattanzio Ragnoni il possibile autore dell'introduzione *Ai lettori* e, eventualmente, del resto dell'opera<sup>78</sup>. Ragnoni, di origine senese, già molto attivo negli ambienti riformati in patria, arrivò a Ginevra nel 1551 con Galeazzo Caracciolo. Qui si distinse immediatamente come una delle figure di spicco della riorganizzazione della comunità italiana che versava in stato di abbandono dopo il ministero di Ochino (1542-1545); convinto calvinista, divenne uno stimato anziano della sua chiesa coronando la propria carriera colla nomina a pastore nel 1557<sup>79</sup>, ruolo in cui si mostrò «più severo» del suo predecessore Martinengo<sup>80</sup>.

Tornando all'ipotesi autoriale di Cignoni, la prova che il ministro senese avesse sicuramente scritto l'introduzione di DFS1553 (e curata l'antologia dei testi) risiederebbe in un ricordo tardivo di Fausto Socini: nel 1601, ai suoi discepoli di Raków (uno dei quali, Smalcus, trascrisse le parole del maestro), Socini raccontava che Ragnoni aveva reagito con uno scritto alle affermazioni di illiceità della fuga e di necessità di affrontare la pena di morte per i veri cristiani contenute nell'*Esortazione al martirio* (Zurigo [?], 1552)<sup>81</sup> di Giulio da Milano. Lo scritto menzionato da Socini, ritenuto irreperibile da Rotondò, per Cignoni non sarebbe altro che l'introduzione *Ai lettori*.

Ora, è interessante osservare che i dati fonologici, morfologici e sintattici emersi da un'analisi di DFS1553<sup>82</sup> sono sostanzialmente equivalenti a quelli registrati in NT1555:

FONOLOGIA. Stabilità dei tipi *chiunque* e *adunque*; diffusa l'assenza di anafonesi (per es.: *consiglio*, f. II, f. 17; *congiunti*, f. XXII; *soggiugne*, f. 30; *aggiugne*, f. 39); si ritrova, come in NT1555, la forma *giovene* (f. XXIV). Protonia: regolare chiusura della /e/ protonica (per es., *principalmente*, f. 5; *principale/i*, f. 37, f. 61), fino a forme letterarie (presenti anche in NT1555) come *inimico* (f. 5); *diserti* (f. XVI); come in NT1555 sono poi sistematici *buomini* e il tipo *domanda/domandare*. Consonantismo: sistematico il tipo *lassare*.

QUESTIONI FONO-MORFOLOGICHE. Le forme di futuro e condizionale della prima coniugazione sono rigorosamente con *-ar-* protonico (unica eccezione rilevata: *perdonerà*, f. 40); il passato remoto della prima coniugazione della terza persona plurale presenta la desinenza *-orono* (per. es., *usorono*, f. XII; *mancorono*, f. VIII; *andorono*, f. XV; *negorono*, f.

<sup>77</sup> Attribuzione presente nel catalogo del Fondo Guicciardini della Biblioteca Nazionale di Firenze (cfr. Cantimori, 1959: 179), già bocciata da Gilmont, 1981, 1: 37 (una nota manoscritta nella copia ginevrina indica ancora Cattani come autore; resta da capire se sia l'origine o la causa dell'errore fiorentino o se invece non vi sia alcun rapporto tra le due attribuzioni). Si veda anche la riflessione fatta da Cantimori, 2002: Cantimori non s'interessa realmente all'identità dell'autore. Anche Simonetta Adorni-Braccesi parla dell'attribuzione a Cattani, escludendola per ragioni cronologiche, ma, in accordo con Marino Berengo (cfr. Berengo, 1999: 434-435), ritiene che l'operetta potesse essere attribuita all'ambiente mercantile lucchese (cfr. Adorni-Braccesi, 1994: 189-190).

<sup>78</sup> Cignoni, 2001: 25. Cignoni non afferma che, oltre all'introduzione, Ragnoni sia anche l'autore della traduzione dei trattati anti-nicodemiti di Calvino; questa è una conclusione a cui giunge il sottoscritto, sulla base dei dati raccolti (e, in parte, esposti più sotto).

<sup>79</sup> Cfr. *Ibid.*: 23-27.

<sup>80</sup> La definizione è di Delio Cantimori (cfr. Cantimori, 2002: 217).

<sup>81</sup> L'*Esortazione* è stata anche attribuita alla tipografia poschiavina di Landolfi, dai cui torchi era già uscita la prima edizione col titolo di *Esortazioni alli dispersi per Italia*, del 1549 (cfr. Rozzo, 1973).

<sup>82</sup> Analisi dell'introduzione e del primo dei quattro trattati.

XVIII; *amoron*, f. 25). Altre situazioni verbali: la desinenza della terza persona plurale del presente indicativo dei verbi di prima coniugazione è stabilmente in *-ano*; per i verbi di seconda e terza coniugazione prevale leggermente la desinenza *-eno* rispetto alla terminazione *-ono*; presenti anche le forma letterarie *veggono* (f. IX, f. 2, f. 4, f. 8), *dee* (f. XI, f. XIX, f. 9) e *deeno* (f. XXXI). Come in NT1555 ancora tendenze verbali ‘cortigiane’ con i congiuntivi imperfetti (per es.: *usasseno*, f. IX; *fugisseno*, f. XII, f. XV; *havessen*, f. XV; *perdonasseno*, f. 40; ma anche *havessero*, f. 1; *s’inchinassero*, f. 51) e la forma non sincopata del verbo *avere*, per es.: *havremmo*, f. XXVII; *haverebbero*, f. VI; *haverebbe*, f. XIX, f. XXIV (ma *harebbero*, f. XIV).

Uso dell’aggettivo plurale letterario *quai* col sostantivo *cose* (per es. *le quai cose*, f. 3, f. 4), come in NT1555 (per es., *le quai [tutte] cose*, f. 396, f. 597).

Se gli accostamenti sintattici non sono facili da fare tra i due testi, data la diversità del genere letterario, altre somiglianze sono riscontrabili per quanto riguarda il LESSICO: nei nomi propri l’uso è lo stesso di NT1555, ossia generale aderenza al testo di partenza, ed equivalenza negli altri casi: *Iesu*, *San Pietro*, *San Paulo*, alternanza *Adam/Adamo*, etc.; si nota l’utilizzo del sostantivo *oppinion(e)* (per es., f. XVII, f. 26, f. 35, f. 55), già rilevato per NT1555 negli elementi divergenti da Cat1551.

La parentela linguistica è corroborata dalle citazioni scritturali inserite in DFS1553, sostanzialmente identiche ai passi corrispondenti di NT1555. Qui di seguito si offrono alcuni esempi, selezionati tra quelli che rendono esclusiva l’identità testuale tra le due opere ed evitando quelle citazioni che l’autore di DFS1553 avrebbe potuto copiare da Brucioli<sup>83</sup> (o, meno probabilmente, da Teofilo) e condividere al tempo stesso con NT1555 (in corsivo segnalo le somiglianze tra DFS1553 e NT1555)<sup>84</sup>:

**Vangelo di Matteo**, cap. 23, 24

DFS1553: [...] inghiottiscono i camelli e *colano le zanzare* (f. 59)

NT1555: *scolate la zanzara* e inghiottite il camello (f. 75)<sup>85</sup>

*Brucioli*: la guardate in una pulcia e inghiottite uno chamello

*Teofilo*: che scolate la pulce e inghiottite il cammello (f. 106)

<sup>83</sup> Considerata l’altezza cronologica dei testi ginevrini, la consultazione delle traduzioni bibliche di Brucioli ha comportato anche il controllo dello stato più recente della versione, ossia quello stabilito nel 1541 e stampato dalla tipografia dei fratelli Brucioli a Venezia. Per questa ragione, oltre alle prime edizioni, nell’impossibilità di poter verificare quella del 1541, si sono consultate altre tre da essa derivate (e contenenti il testo recenziore): il *Commento di Antonio Brucioli. In tutti i Sacrosanti libri del Vecchio, et Nuovo Testamento dalla Hebraica verità et fonte greco per esso tradotti in lingua Toscana*, Venezia, Fratelli Brucioli, 1542-1547, (che però, per il Vangelo di Giovanni, si ferma al cap. XVII); il *Nuovo Testamento* pubblicato nel 1547 a Lione da Guillaume Rouillé; il *Nuovo Testamento* pubblicato nel 1547 a Venezia dal fratello, Alessandro Brucioli (cfr. Barbieri, 1992: 277-278; 306-308; 316). In caso di identità tra i testi pre- e post 1541 si è riportato unicamente il versetto, senza altre indicazioni. In caso di cambiamenti lessicali la lezione posteriore (che è la medesima in tutte le edizioni post 1541 consultate) figura tra parentesi, senza altre indicazioni. Si è ritenuto di escludere dal confronto altri volgarizzamenti, come quello del Marmochino (1538), dell’Anonimo della Speranza (1545-46) e di Zaccheria da Firenze (1536), perché provenienti dal mondo domenicano che si opponeva alle traduzioni di Brucioli, quindi poco compatibili con l’ambiente ginevrino (cfr. Fragnito, 1997: 33-34). Poche incursioni testuali hanno (per ora) confermato la bontà di questa esclusione.

<sup>84</sup> Si noti che la numerazione dei ff. nel *Nuovo Testamento* di Teofilo si conclude una prima volta con l’ultima pagina dei *Fatti degli Apostoli* (f. 636), per poi ricominciare.

<sup>85</sup> Non si può escludere che il termine «zanzara» sia stato ‘suggerito’ dalla vecchia traduzione del monaco Malerbi: «honorate la zanzala et inghiottite el camelo» (< Vulgata: «[...] excolantes culicem autem camelum gluttentēs»).

**Vangelo di Marco**, cap. 14, 19

DFS1553: [...] incominciò [...] a spaventarsi (questa la parola che usa S. Marco) *e andare in angoscia* (f. XX)

NT1555: comincia a spaventarsi *e andare in angoscia* (f. 152)

*Brucioli*: cominciò ad attristarsi (> spaventarsi) e affliggersi

*Teofilo*: cominciò a spaventarsi e addolorarsi (f. 216)

**Vangelo di Giovanni**, cap. 12, 27

DFS1553: Hora l'anima mia è turbata e che dirò io? Padre, *salvami da questa hora*, ma per tal effetto sono io venuto in quest'ora (f. XXV)

NT1551: L'anima mia hora è turbata e che dirò io? Padre, *salvami da questa hora*, ma per questa cagione sono io venuto in questa hora (ff. 312-313)

*Brucioli*: Hora l'anima mia è conturbata. E che cosa dirò io? Padre, *serva me da questa hora*, ma per questo venni in questa hora.

*Teofilo*: Hora l'anima mia è turbata. E che dirò io? Deh, padre, *scampami da quest'ora*, ma per questo sono io venuto in questa hora (f. 449).

**Vangelo di Giovanni**, cap. 21, 18

DFS1553: [...] quando tu eri *giovane* ti cignevi e andavi dove volevi, ma quando *tu sarai vecchio stenderai le tue mani* e un altro ti cignerà e condurràti dove tu non vuoi (f. XXIX)

NT1555: Quando tu eri più *giovane* ti cingevi e andavi dove tu volevi, ma quando *tu sarai vecchio stenderai le tue mani* e un altro ti cingerà e condurràti dove tu non vorresti (f. 341)

*Brucioli*: Quando tu eri più giovane ti cingevi e andavi dove volevi, ma quando sarai venuto vecchio distenderai le tue mani e un altro ti cingerà e condurràti dove tu non vuoi.

*Teofilo*: quando tu eri più giovane ti cignevi e andavi dove tu volevi, ma invecchiato che tu sarai distenderai le tue mani e altri ti cignerà e condurràti dove non vuoi (f. 490)

**Lettera agli Ebrei**, cap. 4,15

DFS1553: [...] noi non abbiamo un Pontefice che non possa haver compassione a le *nostre infermità*, ma uno *il quale è stato tentato in tutte le cose*, secondo la similitudine senza peccato (f. XIX).

NT1555: [...] noi non abbiamo un Pontefice che non possa haver compassione de le *nostre infermità*, ma *uno che è stato tentato in tutte le cose*, secondo la similitudine senza peccato (ff. 650-651).

*Brucioli*: [...] non abbiamo Pontefice che non possa haver compassione alle infermità nostre, ma tentato per tutte le cose, secondo la similitudine senza peccato.

*Teofilo*: Perciò non è tale il Pontefice nostro che non possa haver compassione a le infermità nostre, essendo egli stato in tutte le maniere come i peccatori tentato, ancor che fusse senza peccato (f. 320).

La forte somiglianza (letterale sovrapposizione, in certi casi) tra le citazioni di DFS1553 e i passi di NT1555, insieme ai dati emergenti dall'analisi, sembra dunque suggerire che i due testi siano linguisticamente imparentati. Spingendosi oltre, si potrebbe ipotizzare che l'autore di DFS1553 avesse sottomano una prima versione (anche parziale) di NT1555, oppure che si fosse servito di volgarizzamenti biblici già

esistenti, con annotazioni personali che avrebbe poi riutilizzato per la sua traduzione. Infine, qualora si accetti la teoria di Cignoni, appare plausibile che Lattanzio Ragnoni possa essere anche l'autore della versione neotestamentaria. Non è inoltre trascurabile che entrambe le opere fossero state pubblicate da Crespin, con cui Ragnoni (alla stregua di altri membri illustri della comunità italiana) intratteneva rapporti privilegiati<sup>86</sup>.

Un ulteriore argomento di natura linguistica a sostegno di questa attribuzione potrebbero essere i senesismi residuali che si possono reperire in entrambe le opere: si è rilevata la presenza (tanto in DFS1553 quanto in NT1555) di: *oppinione/i*<sup>87</sup>, *doppo*<sup>88</sup>, *subbito*<sup>89</sup>; del tipo *esc-* invece di *exc-/ecc-*<sup>90</sup>: DFS1553: *escitano* (f. 57), *escettione* (f. 36); NT1555: *escellente* (f. 33); *escetto* (f. 60); *escettuato* (f. 522); *escellente*, *escelsi* (f. 644). Senesismi potrebbero essere considerati anche il tipo *lassare* e i casi di ER > ar protonico nel futuro e nel condizionale dei verbi della prima coniugazione<sup>91</sup>. È soprattutto interessante la presenza di *cabella* (*banco de la -*) in NT1555 (e in tutti e tre i vangeli sinottici, cfr. f. 26; f. 105; f. 183.)<sup>92</sup>, nell'episodio in cui si racconta di Matteo chiamato da Gesù mentre lavorava come esattore delle imposte (alla "gabella", appunto): il termine può essere considerato un ipercorrettismo senese, reperibile peraltro anche negli *Apologi* di Ochino (pubblicati a Ginevra da Gérard nel 1554)<sup>93</sup>, nella raccolta cinquecentesca di novelle di Pietro Fortini (cfr. BIZ, s.v.) e ben stabile nella tradizione amministrativa di Siena (soprattutto gli *Statuti*, cfr. TLIO, s.v. *gabella*).

Non si può escludere (anzi, è probabile), dunque, che l'autore di DFS1553 e NT1555 fosse un senese di elevata cultura la cui scrittura, pur conservando localismi imputabili alle origini, non mirava a rivendicazioni linguistiche municipali, ma aderiva a un 'italiano' di solida base toscana, a debita distanza da velleità letterarie o arcaizzanti.

Insomma, il nostro Ragnoni, di alto lignaggio, laureato, con alte cariche politiche a Siena e, in seguito, mansioni onorevoli per la chiesa italiana di Ginevra, potrebbe essere l'autore delle due opere analizzate. Una conferma sembra provenire dall'unico testo a stampa sicuramente attribuibile alla sua mano, il *Formulario nel qual si contiene tutta la somma della vera dottrina e religion christiana. Di cui fanno perpetua confessione tutti i fedeli della Chiesa Italiana, congregata in Geneva, e secondo il quale hanno a render conto della lor fede tutti quei che vengon di nuovo della medesima natione, prima che siano ricevuti, et incorporati con gli altri. Composto per M. Lattanzio Ragnoni, Senese, Ministro della detta Chiesa, [Ginevra], Giovan Battista Pinerolio, 1559. Non una semplice traduzione di testi calvinisti, ma concepito come una confessione di fede per la chiesa italiana, il *Formulario* è forse una sorta di lascito spirituale del pastore per la sua comunità; molto breve, pubblicato l'anno della morte di Ragnoni da un tipografo alle sue primissime pubblicazioni nel mondo editoriale*

<sup>86</sup> Al punto da poter spingere l'editore a stampare, nel 1555, la traduzione francese dell'*Anatomia della Messa* di Agostino Mainardi (cfr. Cignoni, 2001: 26).

<sup>87</sup> Cfr. Gigli, 2008: CL.

<sup>88</sup> Cfr. *Ibid.*: LXXIII-LXXIV; Bargagli, 1976: 14, 226, 228; Trovato, 1994b: 55. 57.

<sup>89</sup> Cfr. *Ibid.*; Gigli, 2008: 289-290.

<sup>90</sup> Cfr. Trovato, 1994b : 55. 57; Hirsch, 1885: 554 e Hirsch, 1984: 92.

<sup>91</sup> Cfr. Trovato, 1994b : 55.

<sup>92</sup> Termine non riscontrato nelle altre traduzioni bibliche.

<sup>93</sup> Cfr. Ochino, 2012: 129-144.

ginevrino, Giovan Battista Pinerolio<sup>94</sup>, non è esente da diversi errori e suscita quindi considerevoli dubbi sul grado di responsabilità diretta da parte dell'autore. Tuttavia, malgrado qualche rarissimo sussulto in direzione letteraria<sup>95</sup>, il tessuto linguistico non sembra discostarsi da quello di DFS1553 e NT1555<sup>96</sup>; del resto, anche in un documento manoscritto e autografo, la lettera che Ragnoni scrisse alla Balìa di Siena nel 1547 per invitare la città ad accogliere la guarnigione imperiale di Carlo V<sup>97</sup>, si è di fronte a una prosa dalle caratteristiche non dissimili, con pochissimi cedimenti al senese natio<sup>98</sup>.

Nel caso del *Formulario*, dove i riferimenti scritturali sono numerosi, ma non letteralmente citati, una ripresa di un passo neotestamentario sembra ulteriormente corroborare l'ipotesi autoriale finora esposta (mio il corsivo):

**Vangelo di Marco**, cap. 15, 34

*Formulario*: Iddio mio, Iddio mio, *perché m'hai tu abbandonato?* (f. A [vi] r); nella conclusione del paragrafo "Della sua Passione e Morte")

NT1555: Iddio mio, Iddio mio, *perché m'hai tu abbandonato?* (f. 158)

*Brucioli*: Iddio mio, Iddio mio, perché mi abbandonasti?

*Teofilo*: Ah! Dio mio, Dio mio, perché m'hai abbandonato? (f. 225)

Al momento della pubblicazione del *Formulario*, NT1555 era la traduzione biblica italiana più recente a Ginevra, ma colpisce comunque che Ragnoni la citasse in modo così pedissequo, scartando gli altri volgarizzamenti in circolazione.

L'ipotesi di un Ragnoni autore della traduzione di NT1555 si appoggia dunque su diversi puntelli, la cui solidità lascio valutare ai lettori; certo, essa si non si accorda (per ovvie ragioni cronologiche) con il «sospetto» di Del Col:

Se si leggono le frasi finali della prefazione anonima del 1555 [*sic*; in realtà, si tratta dell'*Avvertimento ai lettori* posto alla fine del volume], dove il traduttore

<sup>94</sup> Giovan Battista Pinerolio era torinese d'origine, con relazioni privilegiate presso i fautori della propaganda calvinista. Il *Formulario* era la sua seconda pubblicazione, dopo una versione francese del *Julius exclusus e calis* stampata nel 1556 (cfr. Rozzo, 1992: 99-102).

<sup>95</sup> Si registrano diverse occorrenze di *allui* (ff. B [5] r e v).

<sup>96</sup> Nel *Formulario* si ritrovano (in assenza di una vera numerazione, ne ho introdotta una mia; la prima pagina è quella in cui comincia il testo, dopo il frontespizio): *-ar-* protonico per futuro e condizionale dei verbi di prima coniugazione; la forma non sincopata del verbo *avere* (*haver-*); una diffusa assenza di anafonesi (per es. *dunque* (f. B [5] r), *adunque, congiunta/e* (ff. B [5] r e v), *disgiugne* (f. B [7] r); il tipo *lassare*; la chiusura di /e/ protonica (es., *principalì*); desinenza *-eno* per i verbi di seconda e terza coniugazione; terminazione *-seno* per la terza persona del congiuntivo imperfetto; uso grafico generalizzato: *Iesu*. Si nota una sonorizzazione consonantica, *consagra* (f. B 2 r), ma anche *sacramento* (f. B [6] v e B [7] v) e *consecrar* (f. B 3 r). Si registra la presenza di *concepti* (*concepti e nati*, (f. A 4 r), ma, come si è visto, il termine non era stato totalmente bandito da NT1555.

<sup>97</sup> Cfr. Cignoni, 2001: 22-23.

<sup>98</sup> Un esame linguistico dell'*Epistola di Balìa di Siena* (fatto sulla trascrizione messa a disposizione da Cignoni, 2001: 103-108, data l'attuale impossibilità di consultare il manoscritto originale conservato presso l'Archivio di Stato di Siena) conferma il sistema fonologico e fono-morfologico rilevato in DFS1553, in NT1555 e nel *Formulario*. Tracce di senesismi sembrano intravedersi nell'uso di *manco* (p. 106), *adonque* (p. 106) e *vencere* (p. 106), forme del resto assenti nelle altre opere citate, come se ci fosse stata un'evoluzione nella scrittura di Ragnoni. Nell'*Epistola* si rilevano *opinion* e *opinione* (p. 104) assenti in DFS1553 e NT1555 in cui, come si è visto, si opta per i senesizzanti *oppinione/oppinioni*. La trascrizione di Cignoni appare affidabile, anche alla luce delle altre offerte nel suo volumetto (introduzione di DFS1553 e *Formulario*) che ho potuto confrontare con le stampe originali.

si scusa dei limiti e imperfezioni di «questa prima edizione» e promette che «se al Signore Iddio piacerà che di maniera che possa in molte parti assai più contentare, che forse hora non farà», sorge il sospetto che il traduttore del 1555 e quello del 1560 [il Nuovo Testamento pubblicato da Fabio Todesco]<sup>99</sup> siano la stessa persona<sup>100</sup>.

D'altra parte, non si può certo escludere che Ragnoni (già autore del *Formulario* lo stesso anno della sua morte, il 1559) avesse preparato una traduzione che poi sarebbe stata data alle stampe postuma; tuttavia, mi pare poco plausibile che il traduttore di NT1555, dopo aver ostentato un deciso anti-toscanismo nel frontespizio (e in parte del tessuto testuale), nel *Nuovo Testamento* del 1560 (NT1560) avesse in seguito mitigato il discorso metalinguistico, pubblicando presso un editore sospetto<sup>101</sup> che permetteva elogi a Boccaccio nei libri che uscivano dalla sua tipografia<sup>102</sup>.

Infine, si può facilmente scartare l'obiezione che ricordasse che, diversamente dal *Formulario*, nel frontespizio del quale il nome di Ragnoni figura a chiare lettere, NT1555 e DSF1553 furono dati alle stampe anonimi. Ragnoni era diventato ministro della Chiesa italiana nel 1557; probabilmente, prima di quella nomina, soprattutto per uno zelante calvinista, le traduzioni rappresentavano solo un puro servizio alla comunità, senza protagonismi da esibire. Il *Formulario*, invece, per genere testuale e per dovere ministeriale, costituiva un preciso e responsabile atto pastorale.

<sup>99</sup> Il Nuovo Testamento di Iesu Christo nostro Signore nuovamente riveduto e ricorretto secondo la verità del testo greco, e di molte et utili annotationi illustrato, [Ginevra], Fabio Todesco, 1560.

<sup>100</sup> Del Col, 1987: 179.

<sup>101</sup> Lo stesso Barbieri parla di «affermazione azzardata» (cfr. Barbieri, 1999: 349). L'autore della traduzione neotestamentaria uscita presso Fabio Todesco si era certo basato su NT1555 per il suo lavoro (cfr. *Ibid.*: 348), ma operando una profonda revisione stilistico-linguistica. Sembra dunque strano che lo stesso abbia riscritto il suo testo in modo così profondo e con prospettive idiomatiche spesso fortemente divergenti. Qui di seguito offro in modo succinto alcuni dati riguardanti tale revisione, a mo' di esempio. Si tratta di situazioni che esprimono quello che mi pare possa essere definito un rifiuto (non sistematico, tuttavia) della forme senesizzanti di NT1555 (per comodità si offre la citazione in capitoli e versetti, ben reperibile nel *Nuovo Testamento* di Todesco): *opinioni* → *opinioni*; sonorizzazione *cabella* → *gabella* (MT 9,9); passaggio *esc-* → *ecc-* (AT 10,10: NT1555 *un eccesso* → NT1560 *un eccesso*; AT 24,2-3: NT1555 *eccellentissimo Felice* → NT1560 *eccellentissimo Felice*; 1Cor 2,1, 1Cor 12,7, Fil 3,8: NT1555 *eccellentia* → NT1560 *eccellentia*; 2Cor 9,14: NT1555 *eccellente* → NT1560 *eccellente*; Gal 1,14: NT1555 *eccessivamente* → NT1560 *eccessivamente*); e il passaggio *lassare* → *lasciare* (AT 5,38: NT1555 *E lassateli stare* → NT1560 *e lasciateli stare*; AT 20,19, 1TS 3,1, 2Tm 4,10: NT1555 *lassato/i* → NT1560 *lasciato/i*; *ho lassato* → *ho lasciato*; 1Cor 7,11: NT1555: *e il marito non lassai la moglie* → NT1560 *il marito non lasci la moglie*; 2Tm 4,13: NT1555 *lassai* → NT1560 *lasciai*; Tt 3,9: NT1555 *lassa* → NT1560 *lascia*; etc.).

<sup>102</sup> Nel 1561 fu infatti pubblicato sempre da Fabio Todesco il *Sommario de la religione Christiana*. La prefazione, indirizzata *Ai fedeli Christiani*, riserva la conclusione a considerazioni di natura vagamente stilistico-linguistica: «Mi sono ancora sodisfatto di mandar fuori questo libretto in lingua Toscana, popolare comune, accioché ella sia intesa da tutte le sorti de gli huomini, comprendendo ancora le donne e i fanciulli, sapendo che molti non sono capaci della lingua più tersa, anzi ne restano offesi; parendomi ancora che i sentimenti della Parola di Dio molto si diletino di quella purità e semplicità del parlare. Non intendendo però in alcun modo biasimare una così bella e honorata lingua, qual è quella del Boccaccio e di molti altri nobili moderni scrittori, anzi l'ho sempre honorata e di essa fatto grande stima». Il prefatore, dopo aver assicurato l'accessibilità della lingua che dice «toscana, popolare comune», chiarisce che non intende affatto biasimare la lingua del Boccaccio, verso la quale professa tutta la propria ammirazione; dichiarazioni, queste, che sembrano dettate dallo scrupolo di risultare estraneo a chi, invece, identificava chiarezza con anti-boccaccismo o anti-toscanismo.

### 3. LE ALTRE TRADUZIONI GINEVRINE

Proprio la traduzione neotestamentaria uscita dai torchi di Todesco costituiva un'altra svolta decisiva nella produzione editoriale della comunità italiana di Ginevra<sup>103</sup>. Come hanno già osservato diversi studiosi, il traduttore di NT1560 si basava sul testo pubblicato da Crespino nel 1555, apportandovi però numerose innovazioni<sup>104</sup>.

Il paratesto diviene più preciso e ricco, secondo una tendenza già individuata da Del Col, ossia una progressiva espansione dei sussidi alla lettura dalle traduzioni bibliche di Antonio Brucioli in poi: mentre la prima edizione brucioliana si distingueva per la sua essenzialità, quasi rivelatrice di una volontà di trasmettere il nudo messaggio evangelico (ma già le successive ristampe prevedono un incremento di note e commenti), si ha un progressivo sviluppo degli apparati in tutta la tradizione riformata<sup>105</sup>.

In quest'ambito, il cambiamento tra NT1555 e NT1560 riguarda l'organizzazione testuale e, appunto, paratestuale. In NT1555, a ciascun capitolo del Vangelo è premesso un breve paragrafo introduttivo, che ne riassume il contenuto in una dozzina di brevi frasi ordinate numericamente. Tutti i capitoli sono riprodotti quasi integralmente e con pochissime modifiche in NT1560, ma alla numerazione progressiva delle frasi si sostituisce l'esatta citazione dei versetti riassunti<sup>106</sup>. Del resto, anche all'interno dei capitoli veri e propri, i versetti in NT1555 non sono numerati, mentre NT1560 segue una numerazione sistematica e affidabile.

Anche il commento, riportato in margine al testo, si fa più approfondito, secondo una tradizione tipica degli ambienti riformati. Quello di NT1555 si compone di tre tipologie: l'indicazione dei riferimenti intra-testuali ad altri luoghi delle scritture, le possibili varianti traduttive e una serie molto ridotta di note indicate dalla sigla «Gr.», che a una lettura attenta si rivelano particolarmente fedeli alla versione originale, grecismi o traduzioni letterali dal greco. Quest'ultima componente sparisce del tutto in NT1560: un fatto importante che testimonia una riduzione del letteralismo e la scelta di una traduzione più libera, paolinamente più vicina allo "spirito" che alla "lettera". In compenso, NT1560 aggiunge un ricco apparato di note esplicative.

Spostandoci dal paratesto al trattamento e all'organizzazione (anche grafica) del testo, sono poi ricorrenti i cambiamenti riguardanti la punteggiatura. Sebbene la stampa avesse

<sup>103</sup> Nel frattempo, NT1555 era stato ristampato a Lione, in una versione bilingue che aggiungeva la traduzione latina di Erasmo, ma senza cambiamenti per il testo italiano: *Il Nuovo Testamento di Iesu Christo nostro Signore, latino et volgare, diligentemente tradotto dal testo greco, et conferito con molte altre traduttioni volgari et latine, le traduttioni corrispondenti l'una a l'altra, et partite per versetti*, Lione, Guillaume Rouillé, 1558 (cfr. Barbieri, 1992: 346-347).

<sup>104</sup> Cfr. Del Col, 1987: 170; Barbieri, 1992: 348-349. Il traduttore di NT1560 si era aiutato con la Bibbia latina di Teodoro di Beza e la versione francese dell'Olivetano rivista da Calvino. Occorre aggiungere che, dopo aver confrontato l'integralità dei due testi, la differenza tra NT1555 e NT1560 appare ben più radicale di quella descritta dagli studiosi citati: le variazioni sono molto di più delle 25 contate da Del Col (p. 170); anche Barbieri parla di testo «non particolarmente innovativo rispetto a quello proposto dal Crespino» e di «rare e piccole divergenze» (p. 350). Tralasciando cambiamenti grafici o fonomorfolgici, i cambiamenti più consistenti si aggirano facilmente intorno al centinaio.

<sup>105</sup> Cfr. Del Col, 1987: 171-183.

<sup>106</sup> Per es., NT1555 per il sommario di MT 1: «1. La generation temporale di Iesu Christo, 2. conceputo di Spirito Santo, e nato di Maria Vergine, sposa di Iosef, 3. il qual volendola lassare, ammonito da l'angelo, la ritiene, 4. Il nome di Iesu»; NT1560: «1. La generation temporale di Iesu Christo. 18. Conceputo di Spirito Santo, e nato di Maria Vergine, sposa di Iosef. 19. il qual volendola lassare, ammonito da l'angelo, la ritiene. 21. Il Nome di Iesu».



contribuito, fin almeno dagli inizi del Cinquecento, a una maggior stabilità dell'interpunzione, risulta forse azzardato avanzare ipotesi interpretative coerenti, soprattutto perché si tratta di testi di natura divulgativa; tuttavia si può tentare di spiegare almeno l'uso della punteggiatura inserita al confine tra ogni singolo versetto. Mentre NT1555 tende a un andamento sintattico complesso (nonostante l'opera di semplificazione messa in opera rispetto al tessuto testuale del *Nuovo Testamento* di Teofilo), in NT1560 si ha un incremento delle delimitazioni frastiche e delle pause lunghe, talora anche per spezzare nessi sintattici, per es.: *Nestali, accio che s'adempisse* → *Nestali. // Accio che s'adempisse* (MT 4,14). NT1560 tende a rispettare l'unità del versetto anche dal punto di vista grafico, con il sistematico uso degli *a capo*: una scelta che valorizza la ieraticità della parola sacra. Per far ciò, si tende a far coincidere il confine frastico con quello del versetto, anche a costo di introdurre delimitazioni sintattiche del tutto arbitrarie. Coerente con la stessa tendenza nobilitante è anche il sistematico impiego, in NT1560, della maiuscola per sostantivi quali «Parola», «Nome» (ovviamente solo per il nome di Dio) e «Sabbato», o per l'aggettivo «Beati».

Dall'analisi di tipo fono-morfologico si ottengono alcune indicazioni interessanti, ma non certezze assolute sull'atteggiamento linguistico del traduttore. Talora sembra emergere una revisione in direzione 'cortegiana' (o anti-toscanizzante), con anche una ripulitura (sebbene non sistematica) dei senesismi di NT1555.

Abbastanza frequenti (e, talora, con una certa coerenza) sono i cambiamenti di vocalismo e consonantismo: in particolare, è quasi sistematico il passaggio di -i- protonica ad -e- (*diserto* → *deserto*; *rimession* → *remission* (f. 100/MC 1,4)<sup>107</sup>; *disdire* → *desdire* (f. 119/MC 6,26); "si" proclitico → "se", etc., forse in una voluta attenuazione di un carattere toscano-fiorentino. Analoghe oscillazioni si hanno nel trattamento di "u" e "o" in posizione tonica, anche se in maniera meno regolare; troviamo ad esempio: *nuovole*, f. 91 → *nuvole* (MT 26,64), con eliminazione di un dittongo vagamente toscaneggiante; alcune incoerenze nella scelta tra il tipo "lungo" e "longo" (*lungo* in MC 4,4, f. 110, ma *longhe*, f. 145 → *lunghe* in MC 12,38); in contesto atono: *soffocoronla*, f. 110 → *suffocoronla* (MC 4, 7); *sepoltura*, f. 150 → *sepultura* (MC 14,8). Per quanto riguarda il consonantismo, si riscontra una certa insistenza nel trattamento delle geminate, prevalentemente ridotte a scempie, forse per conformità all'origine latina (o vago rispetto delle indicazioni fortuniane): MC 1,45: NT1555 *pubblicar* (f. 103) → NT1560 *publicar*; MC 7,36: NT1555 (f. 125) *il pubblicavano* → NT1560 *il publicavano*; MC 6,3: NT1555 *fabbro* (f. 117) → NT1560 *fabro*; GV 11,54: NT1555 *pubblicamente* (f. 310) → NT1560 *publicamente*; MT 4,18: NT1555 *vidde due fratelli* (f. 11) → NT1560 *vide due fratelli*; MT 17, 8: NT1555 *viddero* (f. 54) → NT1560 *videro*; GV 11,33: NT1555 *Allor Iesu come la vidde piangere* (f. 308) → NT1560 *Quando Iesu la vide piangere; oppinioni* (f. 199) → *opinioni* (LC 9, nell'introduzione); etc. Si nota poi una sorta di certa frequenza nello scempiamento nei casi di raddoppiamento fonosintattico, per es.: MT 7,7: NT1555 *Domandate, e saravvi dato* (f. 20) → NT1560 *Domandate, e saravi dato*; NT1555 *saravvi aperto* (f. 20) → NT1560 *saravi aperto*<sup>108</sup>; ma la geminazione è mantenuta in casi come *giurolle* (f. 119/MC 6,23), *decapitollo* (f. 119/MC

<sup>107</sup> Si citano il numero di ff. per N1555 e libro, capitolo e versetto per NT1560 (facilmente reperibili).

<sup>108</sup> Lo scempiamento consonantico applicato nei casi di raddoppiamento fonosintattico era una delle caratteristiche della revisione operata (e programmaticamente dichiarata) da Ludovico Dolce sul testo del *Decameron* edito da Niccolò Delfin nel 1516, un provvedimento che andava chiaramente in direzione anti-bembiana, stando alle regole illustrate nelle *Prose*, III, 10 (l'edizione di Dolce era stata pubblicata a Venezia nel 1541; cfr. Trovato, 1991: 218, 237n).

6,27) e *andossene* (f. 275/NT1555), o, addirittura, creata in casi come: *sonmi lavato* (f. 300) → *sommi lavato* (GV 9,15).

Riprendendo il caso di *oppinioni* → *opinioni* si potrebbe pensare anche a un rifiuto (non sistematico, tuttavia) delle forme senesi, come nel caso della sonorizzazione *cabella* (f. 26) → *gabella* (MT 9,9), ma, ancora una volta, tanto per *opinione* quanto per *cabella* manca una coerenza redazionale, dato che in altri punti della traduzione le forme restano incambiate. Altre smussature di presenze senesizzanti sembrerebbero il passaggio *esc-* → *ecc-* (AT 10,10: NT1555 *un eccesso* (f. 376) → NT1560 *un eccesso*; AT 24,3: NT1555 *eccellentissimo Felice* (f. 427) → NT1560 *eccellentissimo Felice*; f. 490/ICor 2,1, f. 551/IICor 12,7, Fil 3,8: NT1555 *eccellentia* (f. 589) → NT1560 *eccellentia*; IICor 9,14: NT1555 *eccellente* (f. 545) → NT1560 *eccellente*; Gal 1,14: NT1555 *eccessivamente* (f. 556) → NT1560 *eccessivamente*); e il passaggio (non sistematico, tuttavia) *lassare* → *lasciare* (AT 5, 38: NT1555 *E lassateli stare* (f. 359) → NT1560 *e lasciateli stare*; f. 414/AT 20,20, f. 605/ITs 3,1, f. 635/IITm 4,10: NT1555 *lassato/i* → NT1560 *lasciato/i*; *ho lassato* → *ho lasciato*; ICor 7,11: NT1555: *il marito non lassì la moglie* (f. 500) → NT1560 *il marito non lasci la moglie*; IITm 4,13: NT1555 *lassai* (f. 636) → NT1560 *lasciai*; Tt 3,9: NT1555 *lassa* (f. 641) → NT1560 *lascia*; etc.

La morfologia verbale è influenzata da cambiamenti non sistematici: in particolare si veda il passaggio in MT 8,32: *se n'andorono* (f. 25) → *se n'andarono* (NT1560, tuttavia, abbondano forme con desinenza “cortegiana” -orono, per es.: MT 9,1: *gli appresentorono*; o LC 4,38, dove *pregorono* deriva da un *pregavano* di NT1555, f. 179); si veda ancora qualche inaspettato aggiustamento in direzione anti-cortegiana: MT 10,32: NT1555 *confesserà* (f. 31) → NT1560 *confesserà*; MT 24,19: NT1555 *lattaranno* (f. 78) → NT1560 *letteranno*.

Per quanto riguarda la morfologia nominale è sistematico il cambiamento nella scrittura del suffisso -aro (-ARIUM): -aro → -ario (*operaro* → *operario*, f. 29/MT 10,10 et al.), fatto che si riflette anche nella scrittura dei plurali, con sistematico passaggio: *operari* → *operarii*. La grafia per indicare il nesso fonologico semivocale [jod + vocale “i”] del plurale maschile [ji], peraltro, si semplifica, passando da un *demonij* a *demonii*, o da *vecchij* a *vecchii*, il che consente di provare con assoluta certezza l'assenza, in NT1560, di forme con semivocale del tipo -ij.

Quanto agli aspetti sintattici, molte trasformazioni riguardano la *consecutio temporum*, con regolarizzazioni verbali e, talora, trasposizioni al tempo presente o al passato prossimo. Altre modifiche tendono a realizzare una sintassi più semplice, talvolta con soluzioni di ellissi verbale, talvolta con scelte ritmate di ripetizioni dello stesso verbo, o con l'uso di figure etimologiche; più in generale, si constata un miglioramento stilistico rispetto al tessuto testuale di NT1555:

MT 4,16: NT1555 *il popolo che sedeva in tenebre vidde una gran luce, et a quelli che sedevano ne la regione et ombra di morte, la luce si levò loro* (f. 11) → NT1560 *il popolo che era posto in tenebre ha veduto una gran luce: et a quelli che erano posti ne la regione et ombra de la morte, la luce si è levata*; MT 4,17: NT1555 *perché s'è approssimato il regno dei cieli* (f. 11) → NT1560 *perché s'approssima il regno dei cieli*; MT 6,5: NT1555 *E quando tu farai oratione, non farai come gl'hipocriti, che si diletmano d'orare stando ne le sinagoge e ne' cantoni de le piazzze, per esser veduti dagli huomini* (f. 17) → NT1560 *Et quando tu fai oratione, non sii come gli hipocriti. Perché essi amano d'orare stando ne le congregazioni, e ne capi de le piazzze, per esser veduti da gli huomini*; MT 5,18: NT1555 *che infìn che trapassi via* (f. 13) → NT1560 *che infìn che sia trapassato via*; MT 5,23: NT1555 *Se adunque tu sei per offerire il tuo dono all'altare* (f. 14) → NT1560 *Se adunque tu haverai portato il tuo dono all'altare*; MT 6,7: NT1555 *perché pensano di essere esauditi per dir molte parole* (f. 17) →

NT1560 *perché pensano di dover essere esauditi per le lor molte parole*; MT 6,28: NT1555 *Considerate i gigli del campo, in che modo essi crescono, che non lavorano, né filano* (f. 19) → NT1560 *Imparate come i gigli del campo crescono, che non lavorano, né filano*; MT 7,2: NT1555 *E con qual misura voi misurate altrui, con tale sarà misurato a voi* (f. 20) → NT1560 *E con qual misura voi misurate, a vicenda sarà misurato a voi dalli altri*; MT 8,16: NT1555 *condussero a lui molti indemoniati, ed egli con la parola* (f. 23) → NT1560 *presentarono a lui molti indemoniati, ed egli col parlare*; alleggerimenti con verbi sostantivati, sostantivi in luogo di proposizioni, aggettivi al posto di sintagmi: Rom 10,14: NT1555 *senza che alcuno ne predichi?* (f. 471) → NT1560 *senza predicatore?* MT 11,28: NT1555 *tutti voi che v'affaticate, e siete aggravati* (f. 34) → NT1560 *tutti voi che siete travagliati e aggravati*; Rom 11,5: NT1555 *secondo l'election de la gratia* (f. 472) → NT1560 *secondo l'election gratuita*.

Come detto, si può ritrovare anche una certa predilezione per alcuni espedienti retorici, come la figura etimologica (*morrà di morte* MT 15,4 [ma in Vulgata e nella Bibbia di Beza<sup>109</sup> abbiamo *morte moriatur*]) o il poliptoto (*udendo udirete*, MT 13,14), introdotti spesso a fronte di scelte diverse di Crespini; o tendenze alla ridondanza verbale: MT 17,20: NT1555 *Vattene da qui a colà, et egli andarà* (f. 55) → NT1562 *Passa da qui a colà, et egli passerà*. Semplificazioni di casi di Tobler-Mussafia: MC 5,10: NT1555 *E pregavalo* (f. 114) → NT1560 *E lo pregava*; NT1555 *scandalizzavansi* → NT1560 *erano scandalizzati*; LC 1,80: NT1555 *e stavasi* (f. 168) → 1562 *e stette*; LC 8,12: NT1555 *accioché non credano, e salvinsi* (f. 195) → NT1560 *accioché credendo, non siano salvati*; LC 10,41: NT1555 *et affanniti dintorno a molte cose* (f. 209) → NT1560 *e ti affanni intorno a molte cose*. Riorganizzazioni frasali: MC 15,7: NT1555 *che ne la seditione havevan fatto un homicidio* (f. 156) → NT1560 *che havevan fatto un homicidio per seditione*; LC 9,9: NT1555 *Giovanni, io l'ho decapitato* (f. 200) → NT1560 *Io ho decapitato Giovanni* [Vulgata e Beza: *Iohannem ego decollavi*]; GV 5,13: NT1555 *Iesu s'era ritirato, essendo in quel luogo de la moltitudine* (f. 281) → NT1560 *Iesu s'era ritirato da la moltitudine che era in quel luogo*; LC 21,36: NT1555 *Vegliate dunque d'ogni tempo, pregando* (f. 250) → NT1560 *Vegliate dunque pregando d'ogni tempo*; GV 3, 13: NT1555 *E niuno è salito al cielo, senon il Figliuol de l'huomo che è sceso dal cielo, il quale è in cielo* (f. 273) → NT1560 *Perché niuno è salito al cielo, se non colui che è sceso dal cielo, cioè il Figliuol de l'huomo il quale è in cielo*; LC 6,45: NT1555 *L'huomo buono dal buon tesoro del suo cuore manda fuore il bene* (f. 188) → NT1560 *L'huomo buono manda fuore il bene dal buon tesoro del suo cuore*; MC 6,29: NT1555 *Il che avendolo i suoi discepoli udito* (f. 119) → NT1560 *Quando i suoi discepoli hebbero ciò udito*.

Aspetti di un certo interesse si ritrovano soprattutto nell'esame delle varianti lessicali. Si possono individuare sostanzialmente tre tipi di cambiamenti: 1) quelli basati sul testo fissato da Beza (numerosi)<sup>110</sup>; 2) quelli dovuti a una lettura del commento della Bibbia di Beza (meno frequenti); 3) quelli che instaurano un'uniformante codificazione terminologica, senza appoggiarsi alle versioni originali e tendenti a una banalizzazione o, forse, a una modernizzazione. Alcuni esempi:

– cambiamenti lessicali basati sul testo fissato da Beza: MT 6,2: NT1555 *come fanno gl'hipocriti ne le sinagoghe e ne le strade* (f. 16) → NT1560 *come fanno gl'hipocriti ne le sinagoghe e ne le piazze* (Vulgata: *in synagogis et in vicis*; Beza: *in synagogis et in plateis*); MT 10,16: *e semplici come colombe* (f. 30) → NT1560 *e innocenti come colombe* (Vulgata: *simplices sicut colombæ*; Beza: *innocentes ut colombæ*); MT 26,67: NT1555 *et altri de le pugna* (f. 91) → NT1560 *et altri de le*

<sup>109</sup> Si vedano più avanti le indicazioni sulla Bibbia di Teodoro di Beza.

<sup>110</sup> Come per NT1560, si citano libro, capitolo e versetto.

*bacchettate* (Vulgata: *colaphis*; Beza: *bacillis*); MC 10,4: NT1555 *Moise ha permesso che si scriva il libello del ripudio* (f. 134) → NT1560 *Moise ha permesso che si scriva il libello del divorzio* (Vulgata: *libellum repudiū*; Beza: *libellum abscessionis*); etc.

– cambiamenti lessicali dovuti probabilmente anche a una lettura del commento della Bibbia di Beza: MT 15,19: NT1555 *le bastemmie* (f. 49) → NT1560 *le infamazioni* (Vulgata: *blasphemiae*; Beza: *obrectationes*, nota al v. 18: *Obrectationes, id est sermones quibus aliena fama lāditur*); MC 6,25: NT1555 *subbito con prestezza* (f. 119) → NT1560 *subbito con grande affettione* (Vulgata: *statim cum festinatione*; Beza: *statim studiose*, nota: *studium, id est [...] assidua et vehemens [...] magna cum voluntate applicatio*); GV 1,23: NT1555 *Dirizzate la via del Signore* (f. 268) → NT1560 *Spianate la via del Signore* (Vulgata: *Dirigite viam*; Beza: *Purgate viam*, nota al v. 23: *[...] declarare quod et planum est et aequabile*; GV 5,31: NT1555 *la mia testimonianza non è vera* (f. 282) → NT1560 *la mia testimonianza non è degna di fede* (Vulgata: *meum testimonium non est verum*; Beza: *meum testimonium non est idoneum*, nota al v. 31: *Non est idoneum, [...] Verum igitur hoc loco dicitur quod Hebraei vocat [...] id est fidele, dignum scilicet cui fides habeatur [...]*); etc.

– cambiamenti lessicali che instaurano un’uniformante codificazione terminologica, prevalenti nel Vangelo di Giovanni e, in parte, nella parte non evangelica del Nuovo Testamento: GV 6,21: NT1555 *ne la nave* (f. 285) → NT1560 *ne la barca*; NT1555 *e subito la nave* (f. 285) → NT1560 *e subito la barca*; GV 6,22: NT1555 *non era ivi altra navicella* → NT1560 *non era ivi altra barca*; NT1555 *co i suoi discepoli ne la navicella* → NT1560 *co i suoi discepoli ne la barca* (Vulgata: *navim/ naviculam*; Beza: *navigium/ navigiolum*); ma MC 4,36 e 37 *navicella e nave*; GV 7,32: NT1555 *mandorono i ministri per pigliarlo* (f. 292) → NT1560 *mandorono gli sbirri per pigliarlo*; GV 7,45: NT1555 *I ministri dunque* (f. 293) → NT1560 *Gli sbirri dunque*; GV 7,46: NT1555 *Risposero i ministri* (f. 293) → NT1560 *Risposero gli sbirri*; GV 18,3: NT1555 *e i ministri da i principali Sacerdoti* (f. 329) → NT1560 *e gli sbirri dai Pontefici* (Vulgata/Beza: *ministri*); GV 11,48: NT1555 *torrannoci il nostro luogo e la nostra nazione* (f. 309) → NT1560 *e ruinaranno il nostro luogo e la nostra nazione*; GV 11,50: NT1555 *e non che tutta la gente perisca* (f. 309) → NT1560 *e non che tutta la natione perisca*; GV 18,35: NT1555 *La tua gente* (f. 332) → NT1560 *La tua natione* (Vulgata/Beza: *gens*); GV 10,6: NT1555 *Iesu disse loro questo proverbio* (Vulgata: *proverbium*) (f. 303) → NT1560 *Iesu disse loro questa similitudine* (Beza: *parabolam*); GV 16,25: NT1555 *Io vi ho parlate queste cose in proverbi* (f. 325) → NT1560 *Io vi ho parlate queste cose in similitudini*; NT1555 *in proverbi* → NT1560 *in similitudini*; GV 16,29: NT1555 *non dici proverbio alcuno* (f. 325) → NT1560 *non dici similitudine alcuna* (Vulgata/Beza: *proverbia*); Rom 8,5: NT1555 *curano le cose de la carne: e quelli che son secondo lo Spirito, le cose dello Spirito* (f. 464) → NT1560 *sono affettionati alle cose de la carne: ma quelli che son secondo lo Spirito, a le cose dello Spirito*; Rom 8,6: NT1555 *la cura de la carne* (f. 464) → NT1560 *l'affetto de la carne*; NT1555 *la cura de lo Spirito* → NT1560 *l'affetto de lo Spirito*; Rom 8,7: NT1555 *la cura de la carne* (f. 464) → NT1560 *l'affetto de la carne*; Rom 8,26: NT1555 *qual sia la cura de lo Spirito* (f. 466) → NT1560 *qual sia l'affetto de lo Spirito* (Vulgata: *sapientia*; Beza: *intelligentia/sensus*); Rom 10,1: NT1555 *la buona volontà del mio cuore* (f. 470) → NT1560 *la buona affettione del mio cuore* (Vulgata/Beza: *voluntas*).

In questi ultimi casi NT1560 presenta paradigmi lessicali ridotti, quasi a voler eliminare distinzioni concettuali forse sentite come eccessivamente complesse e intellettualistiche. Tale tendenza risponde a quella che Henri Meschonnic ha

efficacemente definito «contro-concordanza», ossia la resa di diversi termini con un solo termine nella lingua d'arrivo, con un'inevitabile perdita di sfumature semantiche<sup>111</sup>.

Per esempio, si perde la differenza tra *proverbium* e *similitudo*, tipica del Vangelo di Giovanni, che NT1555 aveva mantenuto. Questa contro-concordanza traduttiva acquista rilievo alla luce di una tendenza globale al collasso di tali differenziazioni, linea che interessa l'intera tradizione delle Bibbie volgari. Un rilievo parziale effettuato sulle Bibbie Malerbi, Brucioli e NT1555 ha evidenziato un precedente collasso anche per un'altra fondamentale distinzione, quella tra “parabola” e “similitudine” (qui totalmente indistinte). Sia la prima versione volgare del camaldolese Niccolò Malerbi, sia la traduzione di Antonio Brucioli mantengono coerentemente tale distinzione, che si perde proprio nella versione di NT1560. Da un paradigma lessicale ampio “Parabola/Similitudo/Proverbium”, restituito più o meno fedelmente dai primi traduttori, si passa così a un unico lessema *similitudine* (non sempre: in NT1555, MC 4,10, f. 110, invece, per esempio, possiamo avere la presenza di *similitudine* -per tradurre *parabolam*- ovviamente mantenuta da NT1560). Da notare che laddove NT1555 presenta *similitudine* in casi di non attinenza col campo semantico sopra descritto, NT1560, coerente con il proprio ‘sistema lessicale’ (e, talvolta, appoggiandosi alla versione del teologo calvinista), preferisce utilizzare un altro termine:

Rom 6,5: NT1555 *Imperoché se noi siamo innestati insieme a la similitudine de la sua morte, certo noi faremo ancor a la similitudine de la sua resurrettione* (f. 459) → NT1560 *Imperoché se noi siamo innestati insieme con esso a la conformità de la sua morte, certo noi saremo ancora a la conformità de la sua resurrettione* (Vulgata: *similitudo*; Beza: *conformatio*); Rom 8,3: NT1555 *Imperoché quello che era impossibile a la Legge, in quanto ch'ella era debile per la carne, Iddio l'ha fatto egli mandando il suo proprio Figliuolo in similitudine di carne di peccato, e per il peccato ha condannato il peccato ne la carne* (f. 463) → NT1560 *Imperoché (quello che era impossibile a la Legge, in quanto ch'ella era debile per la carne) Iddio mandando il suo proprio Figliuolo in forma di carne di peccato, e per il peccato, ha condannato il peccato ne la carne* (Vulgata: *similitudo*; Beza: *conformatio*); Eb 4,15: NT1555 *in tutte le cose, secondo la similitudine, senza peccato* (f. 651) → NT1560 *in tutte le cose, fuor che 'l peccato* (Vulgata: *per omnia pro similitudine...*; Beza: *in omnia similiter...*).

Dopo il lavoro di Todesco, «l'ultimo e più elaborato stadio [della] serie ginevrina»<sup>112</sup> era la Bibbia del 1562 (B1562) di Rustici<sup>113</sup>. B1562 si presentava ancor più ricca in termini di sussidi critici e di lettura, divenendo velocemente uno dei riferimenti biblici per il mondo riformato di lingua italiana<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> Cfr. Meschonnic, 1999: 27.

<sup>112</sup> Del Col, 1987: 179.

<sup>113</sup> *La Bibbia che si chiama il Vecchio Testamento, nuovamente tradutto in lingua volgare secondo la verità del testo hebreo, con molte et utili annotationi e figure e carte per più ampia dichiarazione di molti luoghi, edifici, e supputationi. Quanto al Nuovo Testamento è stato riveduto e ricorretto secondo la verità del testo greco, e di molte et utili annotationi illustrato, con una semplice dichiarazione sopra l'Apocalisse*, [Ginevra], François Duron, 1562. Filippo Rustici, esponente di spicco della comunità lucchese di Ginevra, come si vedrà in seguito, diventerà il genere di Francesco Cattani, altro personaggio eminente della colonia dei fuoriusciti *religionis causa* da Lucca (cfr. Barbieri, 1992: 352-357). Esiste una seconda emissione di questa traduzione, pubblicata sempre nel 1562, con novità riguardanti il Nuovo Testamento (cfr. *Ibid.*: 358-360).

<sup>114</sup> Del successo di B1562 è testimonianza anche il fatto che una copia della Bibbia del Rustici era posseduta dal pastore Scipione Lentolo, come rivela Zuliani, 2017.

Per la parte neotestamentaria (che qui non prendo in considerazione<sup>115</sup>), Rustici aveva sostanzialmente ripreso NT1560; per l'Antico Testamento B1562 si distingueva dalle versioni precedenti (in particolare da quella di Brucioli) utilizzando largamente come base testuale la traduzione olivetana rivista da Calvino<sup>116</sup>: il tessuto linguistico risulta, tutto sommato, consone a quello dei libri del Nuovo Testamento (e, quindi, a quello di NT1560), con differenze minime<sup>117</sup>.

Come accennato poco sopra, B1562 ebbe una seconda emissione (B1562-bis); in essa il Nuovo Testamento risulta ampiamente rivisto, tanto da un punto di vista materiale quanto testuale: compare un fregio xilografico, spariscono i commenti marginali (forse troppo polemici, specialmente nelle interpretazioni esegetiche che accompagnavano l'*Apocalisse*) e, *last but not least*, la lingua subisce cambiamenti considerevoli<sup>118</sup>. Tale revisione, visibilmente basata sulla prima emissione<sup>119</sup>, ristabilisce alcuni punti fermi dal punto di vista fonologico; praticamente inconsistenti, invece, si rivelano le preoccupazioni di ordine fono-morfologico. Quello che colpisce è il discreto alleggerimento sintattico, ma, soprattutto, l'operazione di tipo lessicale. A quest'ultimo proposito, l'analisi deve tenere in conto anche le versioni bibliche che si suppone circolassero in quegli anni a Ginevra: la Bibbia dell'Olivetano rivista da Calvino<sup>120</sup>; la Bibbia latina di Beza<sup>121</sup>; naturalmente la Vulgata, di cui però è difficile stabilire l'edizione utilizzata, anche se dovrebbe costituire un buon punto di riferimento quella riportata nel margine della versione bezziana; ovviamente, le versioni italiane, *in primis* quelle ginevrine (NT1555, NT1560, B1562), quella di Teofilo e quelle di Brucioli<sup>122</sup>. In genere, si mantiene sempre il riferimento alle versioni latine e francese, mentre invece le citazioni delle traduzioni italiane sono riportate solo se utili a far meglio comprendere autonomie o dipendenze, altrimenti sono considerate ininfluenti.

Nella revisione FONOLOGICA da B1562 a B1562-bis emergono alcuni criteri stabili<sup>123</sup>: passaggio di *-i-* protonica ad *-e-* scrupolosamente applicato nei casi lasciati intatti da NT1560 (e B1562) (addirittura l'eliminazione di un *desdire* 'ereditato' da NT1555 [*disdire*, f. 119]: *desdire* → *ributtare*, MC 6,26; etc.); incremento dei dittonghi 'fiorentineggianti'

<sup>115</sup> In questo caso penso che abbia ragione Barbieri, 1992: 353, quando parla di «copia assai fedele dell'opera pubblicata due anni avanti dal Todesco».

<sup>116</sup> Cfr. *Ibid.*: 352-353; Del Col, 1987: 169-171.

<sup>117</sup> Come, per esempio, l'assenza della tendenza allo scempiamento (per es., Gen 1,21 *vidde*; Gen 6,2 *viddero*; etc.).

<sup>118</sup> Cfr. Barbieri, 1992: 359.

<sup>119</sup> Cfr. *Ibid.*: 360.

<sup>120</sup> Seguendo le indicazioni fornite da Del Col (1987: 185, n25), per la versione francese si è innanzitutto consultata l'edizione critica del Nuovo Testamento fornita nel vol. 57 dell'*Opera omnia* di Calvino, a cura di E. Cunitz e E. Reuss, Braunschweig, 1897 (d'ora in avanti NT-Calvino). Seguendo sempre Del Col, tale edizione collaziona le edizioni del 1546, 1548, 1554, 1555, 1559, 1561, 1562, 1563; le revisioni più importanti sono quelle delle bibbie del 1546, 1551, 1553 e del Nuovo Testamento del 1560. Si è dunque anche consultata l'edizione della *Bible* del 1553 (*La Bible qui est toute la Sainte Escripiture contenant le Vieil Testament et Nouveau Testament ou Alliance*, [Ginevra], l'Olivier de Robert Estienne, 1553). Per il Nuovo Testamento del 1560 (ancora con Del Col) si è ritenuto che la versione del 1561 sia una revisione di quella del 1560. Per tutte queste edizioni si citano libro, capitolo e versetto.

<sup>121</sup> *Biblia utriusque Testamenti de quorum nova interpretatione et copiosissimis in eam annotationibus lege quam in limine operis habe epistolam*, [Ginevra], Robert I Estienne, 1556 (1557).

<sup>122</sup> Per quanto riguarda le edizioni della traduzione di Brucioli vale il discorso fatto sopra per il confronto tra NT1555 e DFS1553.

<sup>123</sup> Come per NT1560, per B1562 e B1562-bis si citano libro, capitolo e versetto.

(es., *cagnoletti* → *cagnuoletti*, MC 7,27); risistemazione, in situazione tonica e atonica, delle vocali *o/u*: de-latinizzazione (e anafonesi), come, per es., in un caso già corretto da NT1560 (NT1555, f. 110, *lungo* → *longo* → *lungo*, MC 4,4; scelte vocaliche più toscaneggianti: *occideranlo* → *ucciderannolo*, *occiso* → *ucciso* MC 9,31; *occisero* → *uccisero*, MC 12,5; ancora nella stessa direzione il cambio sistematico di *giovene* → *giovane* (peraltro dantesco e decameroniano), rilevato non solo in MC (14,51), ma anche negli altri casi del NT (per es., GV 21,18); rovesciamento, rispetto a NT1560/B1562, del trattamento del plurale dei nomi/aggettivi in *-io* con l'eliminazione di *-ii* e l'adozione di *-ij* (o *i* semplice in rari casi, es. *vecchii* → *vecchi*, MC 11,7). Ancora una correzione sistematica è quella che sembra voler eliminare in modo definitivo certi tratti considerabili senesizzanti, o comunque, certamente non accettabili da chi puntava a una lingua dalle apparenze più fiorentine: innanzitutto, il completamento della correzione *cabella* → *gabella*, solo iniziata da B1562 ed estesa a tutto il NT dal revisore di B1562-bis (MT 2,14; LC 5,27), correzione corroborata dall'adozione del termine *gabelliere* (come si vedrà nelle osservazioni lessicali); poi, ancora in una direzione considerabile anti-senese: *lassare* → *lasciare* (es.: MC 5, sommario; MC 7,27; MC 8,13; MC 10,11.12); *subbito* → *subito* (es.: MC 6,25.45; MC 8,10; MC 9,14.24); *doppo* → *dopo* (MC 9,2; MC 9,15). A proposito di scempiamenti, regolare anche il passaggio dalla forma *vidd-* → *vid-* del verbo 'vedere', in regola con i precetti fortuniani e l'uso bembiano (es.: MC 6,33.48; MC 9,8; MC 11,10). Frequente anche la resa grafica arcaizzante *-sci-* della affricata palatale sorda toscana [tʃ] da /sj/, es.: *baciollo* → *basciollo* (MC 14,45); fuori campione: *camiciuola* → *camisciotto* (GV 21,7; qui il cambiamento è anche lessicale, con un termine ben presente nella tradizione letteraria, per es. in Boccaccio, cfr. GDLI, s.v. *camiciotto*). Correzione consonantica anti-latina: *edifitii* → *edificij* (MC 13,1).

La scelta di un fiorentinismo grafico-fonologico è poi evidente nel cambiamento sistematico di alcuni nomi biblici (come in Teofilo): *Iesu* → *Giesu*; *Ierusalem* → *Gierusalem*; *Iacopo* → *Giacomo*; *Ierico* → *Gierico*; *Iacob* → *Giacob*.

Pochi gli interventi di natura FONO-MORFOLOGICA: si registrano alcuni cambiamenti: *fusse/fussen* → *fosse/fossen* (MC 8,7; MC 14,21); e per la terza persona plurale del presente indicativo dei verbi di seconda *-eno* → *-ono* (*credeno* → *credono*, MC 9,42); immutata invece la terminazione *-orono* del passato remoto di terza persona plurale della prima declinazione, come anche i futuri con *-ar-* protonico. Per gli aggettivi dimostrativi si nota il passaggio *quelli spiriti* → *quegli spiriti* (MC 5,13). Per la morfologia nominale, la scelta di diminutivi: *fanciulla* → *fanciulletta* (MC 5,39); *figliuola* → *figliuoletta* (MC 7,25). Si registra la preposizione *appo*: *tennero questa parola in se stessi* → *e ritennero la cosa appo loro* (MC 9,10; Teofilo usa *appresso*, come Brucioli).

Più consistente la revisione stilistica; certo, in diversi casi, come già messo in luce da Del Col, si tratta di una maggior conformità alla versione francese rivista da Calvino<sup>124</sup>, ma, in altri, la riscrittura sembra voler perseguire una maggiore fluidità sintattica, indipendentemente dall'autorevolezza dei modelli a disposizione. Per es., spariscono gli intercalari discorsivi che B1562 aveva adottato da Beza (es.: *dico, cioè*); talvolta, per necessità stilistiche, vengono ridotti i casi di Tobler-Mussafia o di enclisi pronominale, per es.: MC 1,41 *E Iesu, mossosi a compassione, stese la mano e toccollo dicendogli: Io voglio, sii mondato* → *E Giesu, commosso a pietà, stese la mano e lo toccò dicendogli: Voglio, sij mondato*; MC 4, 21 *Ancora diceva loro: Accendesi la lucerna per mettersi sotto lo stajo o sotto il letto?* → *Anchora*

<sup>124</sup> Cfr. Del Col, 1987: 171.

diceva loro: *Si porta egli la lucerna per metterla sotto lo staio o sotto il letto?* Frequenti le ellissi verbali per evitare ridondanze: MC 3,33 *Chi è mia madre, e chi sono i miei fratelli?* → *Chi è mia madre, o i miei fratelli?*; MC 4, 21 *Ancora diceva loro: Accendesi la lucerna per mettersi sotto lo staio o sotto il letto? Non s'accende ella per mettersi sopra il candeliere?* → *Anchora diceva loro: Si porta egli la lucerna per metterla sotto lo staio o sotto il letto? O non per metterla sopra il candeliere?*

Altre soluzioni stilistiche: la formula *per amor mio* viene sostituita con la più fiorentina *per cagion di me*, es.: MC 8,35; MC 10,29; all'insegna di un maggior dinamismo, la pur trecentesca (e poi bembiana) congiunzione *conciosiacosaché* 'con ciò sia cosa che'<sup>125</sup> nelle complete causali viene spesso eliminata a favore della più 'economica' *percioché* (es.: MC 6,52; MC 14,6; MC 16,4).

La riscrittura di certi periodi può introdurre un miglioramento narrativo (o, addirittura, un maggior effetto icastico), per es.: MC 5,13 *E il gregge furiosamente correndo si precipitò nel mare (et erano circa duo milia) et affogoronsi nel mare*<sup>126</sup> → *E la gregge traboccò dal precipitio nel mare (et erano circa due milia) et affogoronsi nel mare.*

A ogni modo, l'aspetto più interessante della riscrittura neotestamentaria B1562 → B1562-bis riguarda i cambiamenti lessicali. Come accennato sopra, un discreto numero va ascritto a una maggiore adesione alla Bibbia di Beza (o, più raramente alla Vulgata), talvolta a discapito della fedeltà di B1562 alla Bibbia francese di Calvino: innanzitutto la sostituzione sistematica *similitudine* → *parabola* (es.: MC 3,10.11.13.23.33; 4,13; 4,30; etc.), totalmente opposta all'uniformità terminologica della prima emissione; *corpo* → *cadavero* (MC 6,29; Vulgata: *corpus*/Beza: *cadaver*/NT-Calvino: *corps*); *guariti* → *salvati* (MC 6,56; Vulgata: *salvi fiebant*/Beza: *servabantur*/ NT-Calvino: *guaris*/1553: *gueris*); *purgatore* → *follatore* (MC 9,2; Vulgata: *fullo*/Beza: *fullo*/NT-Calvino: *foullon*), anche se questo caso potrebbe anche rientrare nel gruppo delle parole dovute all'iniziativa del revisore (*follatore* indica l'operaio addetto alla follatura dei panni di lana, ancora ben attestato nel sec. XVI, cfr. GDLI, s.v. ~ 1)<sup>127</sup>; *stroppiato* → *monco* (MC 9,44; Vulgata: *debilem*/Beza: *mancum*/NT-Calvino: *boiteux*/1553: *mancho*); *torcolo* → *lago da vino* (MC 12,1; Vulgata: *lacum*/Beza: *lacum*/NT-Calvino: *fosse pour les esgoutz d'un pressoir*; Teofilo: *strettoio*/ Brucioli: *condotto*).

Vi sono poi casi in cui l'autore sembra aver deciso di seguire la versione francese (anche se non è sempre facile distinguere tra un'opzione traduttiva e un'iniziativa personale), es.: *paese* → *contrada* (MC 5,10; Vulgata: *regionem*/Beza: *regionem*/NT-Calvino: *contrée*); ma se si considera un altro passo, *contrada* potrebbe anche derivare da un'iniziativa dell'autore stesso: *terra* → *contrada* (MC 15,33; Vulgata: *terram*/Beza: *terram*/NT-Calvino: *terre*/1561: *tout le pays*; Teofilo: *terra*; Brucioli: *terra*); *tavola per tavola* → *tavolate* (MC 6,39; Vulgata: *contubernia*/Beza: *convivia*/NT-Calvino: *tablées*/1561: *tables*), ma *partite* → *tavolate* (MC 6,39; Vulgata: *[discubuerunt in] partes*/Beza: *[discubuerunt in] aerolas*/NT-Calvino: *rangées*); *fermento* → *lievito* (MC 8,15; Vulgata: *fermento*/Beza: *fermento*/NT-Calvino: *levain*; Teofilo: *fermento*; Brucioli: *fermento*).

Infine, il revisore di B1562-bis esibisce anche una certa indipendenza, accompagnata da una discreta propensione per il lessico trecentesco toscano-fiorentino (soprattutto decameroniano); ecco alcuni esempi:

<sup>125</sup> Cfr. Trovato, 1994a: 350n.

<sup>126</sup> Senza apparenti legami con le fonti più frequentate: NT-Calvino: *et le troupeau se fourra impetueusement* (1553: *se iecta impetueusement*/1561: *de haut en bas*) *en la mer.*

<sup>127</sup> Termine settentrionale, cfr. Trovato, 1994a: 48. 344.



### **arrostirsi**

*s'avvampò* → *s'arrostì* (MC 4,6; Vulgata: *exastuavit*/Beza: *torrefactus est*/NT-Calvino: *elle seicha*/1554-1559: *devant seche*; Teofilo, f. 155: *seccossi*; Brucioli: *si abrucìò* → *si seccò*); verbo frequente nella tradizione letteraria toscana medievale (cfr. TLIO, s.v.).

### **(capo di) cantone [pietra d'angolo]**

*capo d'angolo* → *capo di cantone* (MC 12,10; Vulgata: *caput anguli* /Beza: *caput anguli*/NT-Calvino: *principal lieu du coing*/1561: *coim*; Teofilo, f. 202: *testa di cantone*); sostantivo diffuso tanto nella letteratura quanto nei testi tecnici medievali; utilizzato anche nella versione degli *Evangelii* di Gradenigo (cfr. TLIO, s.v.).

### **cruna d'un aco**

*pertuso dell'aco* → *cruna d'un aco* (MC 10,25; Vulgata: *foramen acus*/Beza: *foramen acus*/NT-Calvino: *pertuis d'une esqueille*/1553: *aguille*; Teofilo, f. 192: *una cruna d'ago*; Brucioli: *uno buco di ago*).

### **fregarsi le mani**

*lavarsi le mani* → *fregarsi le mani* (MC 7,3; Vulgata: *nisi laverint manus*/Beza: *nisi laverint manus* /NT-Calvino: *ne lavent leurs mains*; Teofilo, f. 173: *non si lavino spesso le mani*; Brucioli: *non si lavono le mani*).

### **gabelliere**

Come detto nella parte riservata alle osservazioni di fonologia, *gabelliere* (di chiara tradizione tosco-fiorentina, cfr. GDLI, s.v.) è un termine ricorrente in B1562-bis, in genere usato per tradurre *publicanus* (almeno 4 volte: MC 2,15.16; LC 5,29.30), e non sembra poter esser derivato da altre fonti; Teofilo e Brucioli traducono infatti pedissequamente con *publicano/i*; NT-Calvino: MC 2,15, *fermiers*/1553.1559: *peag(i)ers*; MC 2,16, *peagers*; LC 5,29: *peagers*; LC 5,30: *peagers*.

### **labbia**

Una scelta lessicale chiaramente dantesca è la sostituzione *labbra* → *labbia* (MC 7,6; modifica che, coerentemente, si ritrova in altre zone del NT: MT 15,8; Rom 3,13; ICor 14,21).

### **legnaiuolo**

*fabro* → *legnaiuolo* (MC 6,3; Vulgata: *faber*/Beza: *faber*/NT-Calvino: *charpentier*; Teofilo, f. 166: *fabro*); termine di forte tradizione letteraria fiorentina (cfr. GDLI, s.v. *legnaiolo*).

### **mutolo**

[*sta*] *cheto* → → [*statì*] *mutolo* (MC 4,39; Vulgata: *obmutesce*/Beza: *obmutesce* /NT-Calvino: [*te tien*] *quoye*/1553: *coye*; Teofilo, f. 160: *ammutulisci*; Brucioli: [*sta*] *cheto*); *sordo muto* → *sordo che parlava con pena* (MC 7,32; Vulgata: *mutum*/Beza: *difficulter loquentem*/NT-Calvino: *sord muet*; Teofilo, f. 177: *sordo e mutolo*); *muti* → *mutoli* (MC 7,37; Vulgata: *mutos*/Beza: *mutos*/Teofilo, f. 177: *mutolo*); *muto* → *mutolo* (MC 9, sommario; Vulgata: -/Beza: -/ Teofilo, f. 183: *mutolo*/Brucioli: -); *muti* → *mutoli* (MC 9,17; Vulgata: *mutum*/Beza: *mutum*/ Teofilo, f. 185: *mutolo*); etc. Termine di tradizione letteraria fiorentina (Cavalca, Boccaccio; cfr. GDLI, s.v. *mutolo* 1).

### **minuzzoli**

*miche* → *minuzzoli* (MC 7,28; Vulgata: *micis*/Beza: *micis*/NT-Calvino: *miettes*; Teofilo, f. 177: *minuzzoli*).

### **paviglioni**

*tende* → *paviglioni* (MC 9,4; Vulgata: *tabernacula*/Beza: *tabernaculatria*/NT-Calvino: *tabernacles*; Teofilo, f. 184: *capanne*).

### **sergenti**

*ministri* → *sergenti* (MC 14,54; Vulgata: *ministris*/Beza: *ministris*/NT-Calvino: *serviteurs*; Teofilo, f. 118: *ministri*; Brucioli: *ministri*); *sbirri* → *sergenti* (GV 7,32.45.46; Vulgata: *ministri-os*/Beza: *ministri-os*/NT-Calvino: *officiers*/*ministres* (1561: *officiers*)/*ministres* (1561: *officiers*); Teofilo, ff. 420.421: *sergenti*); sinonimo di sbirro, il termine, usato da Boccaccio, ancora ben attestato nel XVI secolo (per es., Bandello), indicava i guardiani alle dipendenze dell'autorità di polizia (cfr. GDLI, s.v. § 4)

### **speditamente**

*rettamente* → *speditamente* (MC 7,35; Vulgata: *recte*/Beza: *recte*/NT-Calvino: *droicement*; Teofilo, f. 177: *drittamente*/ Brucioli: *rettamente*);

### **voltolarsi**

*si rivolgeva di qua e di là* → *si voltolava* (MC 9,19; Vulgata: *volutabatur*/Beza: *olvebatur*/NT-Calvino: *se tournoit*/1553.1554: *se tournoit ça et là*; Teofilo, ff. 185-186: *voltolavasi*; Brucioli: *si rivolgeva*); termine di tradizione letteraria fiorentina (Cavalca, Boccaccio; cfr. GDLI, s.v. § 3).

Pare chiaro che per la nuova versione del Nuovo Testamento di B1562-bis si volesse una patina fiorentineggiante e, a tratti, arcaicizzante, anche se ben lontana dai dettami bembiani<sup>128</sup>. Del resto, gli interventi più notevoli sono quelli di natura lessicale: al di là dell'adesione ancora più precisa alla versione di Beza, spesso si adottano termini di provenienza dantesca e decameroniana (in quest'ultimo caso si notano le coincidenze con la versione di Teofilo, forse a portata di mano del revisore), con un risultato che, complice lo snellimento stilistico, voleva migliorare la versione di B1562, aumentandone la fruibilità. Meno chiara appare la ragione del perché Rustici abbia voluto compiere quest'operazione a pochissimo tempo di distanza della pubblicazione di B1562 e in evidente contraddizione con la fede di anti-toscanismo professata nella nota *Al pio lettore* («e lasciando l'affettazioni e toscanismi a quelli che si mettono a ridurre i libri profani ne la volgar lingua boccacesca»). Si tratta certo di un'ulteriore conferma di quanto quell'atteggiamento metalinguistico rappresentasse solo uno stereotipo ideologico

<sup>128</sup> La revisione di B1562-bis spiegherebbe, in un certo senso, anche la noterella polemica di Del Col nei confronti dell'articolo di Bozza, 1986; (Del Col, 1987: 188), in cui lo studioso constatava come i suoi risultati a riguardo di B1562 divergessero da quelli del collega: Bozza intravedeva per la parte neotestamentaria di B1562 una dipendenza (con poche variazioni) da NT1555, mentre Del Col tendeva a ben altre conclusioni. È probabile che tutto derivi da un malinteso: Bozza doveva aver consultato B1562 (e, in effetti, il Nuovo Testamento di B1562, tramite NT1560, ha un testo simile a quello di NT1555), mentre è chiaro che Del Col abbia consultato la seconda emissione, B1562-bis (desumibile anche grazie ai passi biblici citati nel suo saggio).

(appena rispettato nella traduzione offerta da NT1555); una revisione di questo tipo, tuttavia, potrebbe anche essere il frutto di una mano diversa da quella di Rustici, assoldata dallo stampatore per rendere più appetibile la Bibbia (almeno nella parte presumibilmente più letta, il Nuovo Testamento), con apparati non polemicici (o addirittura assenti) e una lingua sensibile alle mode letterarie. La concorrenza di NT1560 doveva farsi sentire (del resto si sarebbe avuta una ristampa nel 1596)<sup>129</sup> e non è improbabile che si mirasse a un pubblico più ampio, forse anche a quello rimasto in patria<sup>130</sup>.

#### 4. VERSO LE “BIBBIE” DI DIODATI. IDEE PER QUALCHE INDAGINE

A un lettorato italiano puntava sicuramente Giovanni Diodati (nato a Ginevra da famiglia lucchese)<sup>131</sup> quando si era cimentato fin da giovanissimo con la traduzione della Sacra Scrittura<sup>132</sup>, con una prima edizione del suo lavoro pubblicata nel 1607<sup>133</sup>. Con questa Bibbia (B1607) Diodati si proponeva infatti non solo di fornire alla chiesa italiana di Ginevra un nuovo testo, ma soprattutto di diffondere le idee riformate in Italia<sup>134</sup>.

Con la seconda edizione (pubblicata nel 1641)<sup>135</sup>, Diodati avrebbe realizzato la Bibbia più celebre del mondo riformato in lingua italiana.

Le Bibbie diodatine testimoniano un nuovo corso nella traduzione biblica italiana fuori d'Italia, soprattutto a Ginevra; del resto, alla fine del Cinquecento risale la fine del *refuge italien* come comunità intellettualmente attiva e caratterizzata dall'elevata presenza di scrittori e tipografi<sup>136</sup>. L'interesse di accennare, attraverso un rapido esame<sup>137</sup>, alle caratteristiche della lingua della prima edizione permette però non solo di suggerire qualche linea d'indagine per approfondimenti futuri, ma, per quello che qui interessa,

<sup>129</sup> Cfr. Barbieri, 1999: 359.

<sup>130</sup> A conferma di una destinazione non (solo?) ginevrina, nel 1576, per i tipi di Pinerolio (ma senza indicazione di luogo) verrà pubblicata del solo Nuovo Testamento un'«elegantissima edizione, pensata per il commercio clandestino in Italia [...] questa stampa ripropone fedelmente il testo della seconda emissione [B1562-bis], cioè riorretto e privo delle note esegetiche» (cfr. *Ibid.*: 377).

<sup>131</sup> Giovanni Diodati (1576-1649), appartenente a una delle più importanti famiglie lucchesi, nacque a Ginevra, figlio di Carlo, agiato mercante che, dopo aver abbracciato la fede riformata, aveva deciso di trasferirsi a Ginevra nel 1567; qui Carlo Diodati aveva ripreso con successo la mercatura, divenendo in breve tempo un membro della borghesia locale e partecipando all'attività di prestigiosi organi collegiali ginevrini. Alunno della *Schola Genevensis*, Giovanni si distinse immediatamente agli occhi di Teodoro di Beza come uno degli studenti più brillanti, ottenendo un diploma in teologia e specializzandosi in studi biblici. Per una biografia completa si veda Campi, 1999; cfr. anche Campi, 2009. Sull'attività traduttiva di Diodati, si può vedere anche il volumetto di Ventriglia, 2007.

<sup>132</sup> A soli sedici anni (nel 1603) Giovanni Diodati aveva presentato una primissima versione della sua traduzione alla Compagnia dei Pastori, cfr. Campi, 1999: cxciv.

<sup>133</sup> *La Bibbia, cioè, i libri del Vecchio, e del Nuovo Testamento novamente traslatati in lingua italiana, da Giovanni Diodati, di nazione Lucchese*, [Ginevra], [s.n.], 1607.

<sup>134</sup> Cfr. Campi, 1999: CXCIV-CXCVII; Campi, 2009: 228-233.

<sup>135</sup> Consultata nell'edizione moderna sopra citata (cfr. Ranchetti M., Ventura Avanzinelli M. [1999]).

<sup>136</sup> Il successo e lo sviluppo erano in stretta relazione con le prospettive di propaganda in direzione dell'Italia: il contatto con la realtà post-tridentina ne aveva progressivamente attenuato l'entusiasmo, svuotando poco a poco le colonie, cfr. Balmas, 1980: 118; Cantimori, 1939: 312.

<sup>137</sup> Il campione studiato corrisponde ai libri della Genesi, dell'Esodo e del Levitico, con alcune incursioni neotestamentarie.

soprattutto di constatare il legame con le versioni precedenti (soprattutto con quella di Rustici)<sup>138</sup>, offrendo al contempo una visione contrastiva di due realtà testualmente distanti: da una parte i testi biblici degli esuli *religionis causa*, chiamati a gestire le proprie origini idiomatiche, i modelli stilistici in voga e i riflessi dei dibattiti contemporanei; dall'altra, la traduzione fatta da un italiano di seconda generazione, con doppia cultura e doppia competenza linguistica.

Dopo la Bibbia del 1562 il panorama delle versioni della Scrittura in italiano era entrato in una fase languente: oltre ai testi di produzione ginevrina sopravvivevano alcune edizioni 'Malerbi' (citate all'inizio di questo capitolo) e circolava ancora qualche ristampa, sovente parziale, della versione Brucioli. Diodati, cosciente dell'insufficienza esegetica e linguistica dei testi su cui probabilmente si era formato, già nel 1603 aveva preparato una nuova traduzione, rinviandone però la pubblicazione perché insicuro a riguardo della forma e della correttezza della lingua<sup>139</sup>. La pubblicazione avverrà quattro anni più tardi, non a caso dopo l'interdetto di Paolo V alla Repubblica di Venezia (1606) e prima del viaggio verso la città lagunare del lucchese-ginevrino, desideroso di «aprire la porta ai nostri italiani per la conoscenza della verità»<sup>140</sup>.

La Bibbia del 1607, che io sappia, soprattutto per quello che riguarda il tessuto linguistico e lessicale, è stata studiata pochissimo<sup>141</sup>, e con una visione prodromica rispetto alla successiva edizione della quale, invece, da qualche anno esiste un'imponente edizione (con commento ed analisi approfondita) pubblicata nella collana dei *Meridiani* di Mondadori. In uno dei capitoli introduttivi Sergio Bozzola ha fornito una descrizione fonno-morfologica e stilistico-sintattica del testo del 1641 (B1641)<sup>142</sup>, situandone la lingua tra tradizione letteraria e recupero arcaizzante, sicuramente lontana dalle mode barocche, ma anche dalle prescrizioni bembiane (ormai consolidate a quell'altezza cronologica), come se la frequentazione dei modelli trecenteschi fosse avvenuta senza filtri normativi<sup>143</sup>. Tale operazione linguistica, tuttavia, appare ampiamente anticipata nella *princeps* dove si ritrovano molte delle caratteristiche già rilevate da Bozzola per B1641.

Innanzitutto a livello FONOLOGICO: nel vocalismo atono si verifica la chiusura di *o* in *u* e di *e* in *i*, talvolta come 'correzione' della versione di Rustici, ma, molto più frequentemente, come conferma di scelte già adottate nella Bibbia del 1562, per es.:

<sup>138</sup> Come osservato da Milka Ventura Avanzinelli (1999) e, in seguito, da Emidio Campi, il lavoro era stato fatto sulla scorta delle traduzioni di Brucioli e Teofilo, ma, soprattutto, di Rustici. A onor del vero, Del Col aveva giustamente rivendicato di esser stato il primo ad aver considerato B1607 come una revisione di Rustici (cfr. Del Col, 1987: 185 n. 26). Una rapida analisi della parte neotestamentaria mi permette di stabilire con una certa sicurezza che Diodati si era servito della prima emissione della Bibbia di Rustici, B1562.

<sup>139</sup> Cfr. Campi, 1999: cxciv; Campi, 2009: 228-233.

<sup>140</sup> Cfr. Campi, 1999: cxciv. Sul viaggio veneziano (fonte di profonde delusioni) esiste una relazione manoscritta stesa dallo stesso Diodati: *Briève relation de mon voyage à Venise en septembre 1608*, Archive du Musée Historique de la Réformation, Ginevra, Mss. Suppl. 11/16.

<sup>141</sup> A mia conoscenza, un'attenzione di questo tipo non è stata neppure rivolta al *Nuovo Testamento* che Diodati, sulla scia degli apprezzamenti rivolti alla sua traduzione biblica, aveva pubblicato nel 1608: *Il Nuovo Testamento del Signor nostro Jesu Christo tradotto da Giovanni Diodati* ([Ginevra], [Jean de Tournes], 1608), che sarebbe una versione completamente riveduta della sezione neotestamentaria di B1607 (cfr. *Ibid.*: cxcv).

<sup>142</sup> Cfr. Bozzola, 1999b.

<sup>143</sup> Bozzola ha precisato e arricchito questa analisi in un paio di successivi contributi: Bozzola, 1999a e 2014.

*circunciso* (e derivati) → *circunciso* (e derivati); *facultà*, *diserto*, *disolato*, *nimico/nimici*, *spelunca* → *spilonca*; etc., ma anche alternanze, come in B1641: *descrittione* (soprattutto nei sommari) contro forme del verbo *discrivere*. Nel vocalismo tonico, abbiamo ancora (con qualche leggera differenza) la situazione descritta per B1641: rispetto del trattamento del dittongo mobile: *muove*, ma *moverà*, *movendosi*, *moveva* (ma quest'ultimo anche in Rustici, dove troviamo anche *moveno*); *riscuote*, *riscuotimi*, *riscuoterlo*, ma *riscoterò*; con le stesse eccezioni di dittongo in situazione atona di B1641, per es.: *muoiamo*; come in B1641, notati da Bozzola, i sostantivi letterari *mele* ('miele') e *fele* ('fiele'). Il dittongo dopo muta più liquida (del tipo *prieghi*, *truova*), che non sarà molto frequente in B1641 rispetto alle equivalenti forme monottongate, appare ancor più diradato, se non assente, in B1607 (nel campione da me analizzato solo *pregbi*, *prego*, *prova*, etc). Ancora per il vocalismo: B1607 esibisce forme di fiorentino trecentesco, poi conservate in B1641, con *e* protonica: *legnaggio*, *commessario*, *commessione* (ancora forme ben messe in evidenza da Bozzola).

Anche in ambito consonantico si rilevano alcune affinità tra le due edizioni: *-dore* per *-tore* (per *servidore* da *servitore* di Rustici), con mantenimento, come in B1641, di *donatore*, *inventore*, *ricamatore*, etc. Sonorizzazioni (con qualche oscillazione supplementare rispetto a B1641): *consagrami*, ma *sacri* (come in B1641); *gastiga*, ma *castigati* (→ *gastigati* B1641). Le alternanze *ng/gn* appaiono in B1607 chiaramente sbilanciate verso la prima soluzione: nel campione analizzato si osserva che B1641 aveva corretto un discreto numero di forme non arcaizzanti presenti in B1607. In B1607 si registra il suono del fiorentino trecentesco *ggb* (dal nesso latino GL) in termini come *teggbia*, suono poi ritrovabile in B1641 (ancora in *teggbia*, ma anche in *veggbia*, voce presente nel campione analizzato da Bozzola, ma assente in quello da me preso in esame).

Quanto alla (FONO-)MORFOLOGIA: B1607 aveva operato un sistematico riaggiustamento in direzione tosco-fiorentina correggendo, come sembra, direttamente dal testo di Rustici: *-orono* → *-arono*, per la terza persona del passato remoto della prima coniugazione; *ar* → *er* per le forme di futuro e condizionale; *-eno* → *-ono* per la terza persona del presente dei verbi di seconda e terza. La *princeps* aveva già adottato forme colte come *dee* 'deve', ma, in genere, la caduta della *v* intervocalica appare ben contenuta rispetto a B1641 dove invece abbondano tipi come *doveano* e *haveano*. Come in B1641 si osserva invece un'equilibrata oscillazione tra *-ebbono* e *-ebbero*, per la terza persona plurale del condizionale presente. Si registra anche l'uso delle prime persone del tempo presente *fo* di *vo*, costanti in B1641. Nella flessione del nome risultano le forme *forestiere*, *straniere* e *guerriere* accanto a quelle in *-o*, come avverrà nella successiva edizione. Ancora arcaizzante è l'uso pronominale di *glielle* indeclinabile, già presente negli stessi luoghi testuali citati da Bozzola per B1641 (GN 27,25; GN 34, sommario). Nell'uso dell'articolo B1607 sembra sistematicamente correggere il testo di Rustici applicando il passaggio *per il* → *per lo*, soluzione poi mantenuta in B1641. Identico, almeno per il campione da me analizzato, è poi l'uso di *cotesto* (*codesto*), nella variante con dentale sorda tanto nella prima quanto nella seconda edizione.

Talvolta, Diodati appare così impregnato dei classici fiorentini al punto che non è difficile intravedere la presenza di certi autori in passi evangelici; si veda, per esempio, il racconto della guarigione del sordomuto (MC 7,35), in cui sembra risuonare la ben più profana vicenda del Masetto ortolano che si finge «mutolo» per lavorare in un

monastero femminile (*Decameron* III,1)<sup>144</sup>:

*Brucioli*: E subito furon aperte le sue orecchie, e fu sciolto il vinculo de la sua lingua e parlava rettamente.

*Teofilo*, f. 177: E incontanente apersesi le sue orecchie e il legame de la sua lingua si sciolse onde parlava drittamente.

B1562 (Rustici): E subito le sue orecchie si apersero, e il legame de la sua lingua si sciolse e parlava speditamente.

B1607: E incontanente l'orecchie gli s'apersero e gli si sciolse il *scilinguagnolo* e parlava bene.

(B1641: E subito le orecchie di colui furono aperte e gli si sciolse il *scilinguagnolo* e parlava bene.)

Sulla scia di una «tentazione» di Bozzola, ossia quella di considerare l'eventualità che questa condotta idiomatica conservatrice possa essere anche il frutto di un atteggiamento tipico delle aree linguistiche marginali<sup>145</sup>, mi pare che, in qualche caso, il Diodati di B1607, giovane bilingue, si fosse preoccupato di evitare presunti francesismi, presenti nella versione di Rustici (il quale li aveva probabilmente in parte mutuati dalla Bibbia olivetana<sup>146</sup>); ecco alcuni esempi (tutti conservati da B1641, tranne il primo):

*homessa* → *buoma* (GN 2,23; francese: *hommace*; → *femmina d'huomo* B1641)<sup>147</sup>; *paviglioni* → *padiglioni* (GN 31,25.33; francese: *pavillon*); *menaggio* → *masseritie* (GN 31,37; francese: *mesnage*); *insegna* → *piliere* (GN 31,45.52; francese: *enseigne*); *montavano* → *salivano* (GN 28,12; francese: *montoyent*); *salario* → *premio* (GN 29,15). Francesismi anche di natura morfologica o sintattica: *quando haveremo adorato, ritornaremo* → *adoreremo et poi ritorneremo* (GN 22,5; francese: *quand aurons adoré, nous retournerons*); *entra/entrava a la moglie* → *entra/entrava dalla moglie* (GN 38,8.9; francese: *entre/entroit à la femme*). D'altro canto, si può intravedere qualche eventuale cedimento al francesismo anche nel giovane scrittore dalla doppia identità linguistica: *a casa di Bathuel* → *alla casa di Betuel* (GN 28,2); *tozare le pecore* → *tondere le pecore* (GN 38,13).

Quello che però più sorprende è che le innovazioni stilistico-sintattiche della seconda edizione accuratamente illustrate da Bozzola appaiono già saldamente acquisite nella prima. Certo, l'analisi meriterebbe un approfondimento, con un campione ben più ampio, ma un controllo su B1607 di tutti gli esempi presentati da Bozzola per B1641<sup>148</sup> mostra chiaramente come Diodati, agli inizi del Seicento, avesse già in mente tutte le caratteristiche dell'impianto retorico della sua traduzione: linearità, ricerca di normalità nell'ordine frasale, riduzione della sintassi nominale, perseguimento di una *perspicuitas* del testo, precisazione dei nessi polisindetici, razionalizzazione del periodo anche a costo di

<sup>144</sup> «[Masetto] s'avvisò che il suo esser mutolo gli potrebbe, se più stesse, in troppo gran danno risultare. E perciò una notte colla badessa essendo, rotto lo *scilinguagnolo*, cominciò a dire [...]».

<sup>145</sup> Cfr. Bozzola, 1999b: cliv.

<sup>146</sup> Ci si è basati sulla già citata Bibbia del 1553.

<sup>147</sup> M. Ventura Avanzinelli parla di «rozzo 'homessa'» (cfr. Ventura Avanzinelli, 1999: LXVIII), non accettato da Diodati per «sensibilità letteraria»; ma il rifiuto (a favore di un *buoma* che, tutto sommato, non appare esteticamente migliore, e che, come la stessa Ventura Avanzinelli scrive, era validato dalla «tradizione») potrebbe essere anche imputato a una semplice revisione anti-francesismo.

<sup>148</sup> Cfr. Bozzola, 1999b: clvii-clxxix (ho però escluso dal controllo sommari e introduzioni): fra i casi esaminati da Bozzola, circa una decina non presenta una perfetta corrispondenza tra B1607 e B1641, ma mi pare di poter affermare che solo in un paio di situazioni le differenze toccano la struttura sintattica delle citazioni.

una modificazione dei rapporti gerarchici rispetto alle fonti...; persino gli elementi testuali volutamente in corsivo in B1641, come le integrazioni del *verbum dicendi* o di termini utilizzati, secondo Bozza, per sciogliere la sintassi nominale, sono già presenti, in corsivo, in B1607. A quest'ultimo proposito è interessante notare che, ancora una volta, vi sia un legame stretto tra la prima edizione della Bibbia diodatina e la traduzione di Rustici, dove i corsivi erano spesso già utilizzati nelle stesse posizioni; qualche esempio (i corsivi sono ovviamente dei testi originali):

PS 2,2-3

B1607/B1641: ed i principi consigliano insieme contr'al Signore e contr'al suo Unto. *Dicendo*, Rompiamo i lor legami, e gittiam via [...]

B1562: E i principi consultano insieme contra il Signore e contra il suo Christo. Rompiamo, *diceno quelli*, i legami loro e rigettiamo [...]

PS 2,5-6

B1607/B1641: Allhora parlerà loro nella sua ira, e gli renderà smarriti nel suo cruccio acceso. *E dirà*, Pur nondimeno ho io consecrato il mio Re

B1562: Allora parlerà loro nel suo furore, e gli spaventerà ne la sua ira. *E dirà*, Io ho costituito il mio Re [...]

IS 3,10

B1607/B1641: Dite al giusto che *gli avverrà* bene, perciocché *i giusti* mangeranno il frutto delle loro opere

B1562: Dite al giusto che *s'ei sarà* buono, mangerà il frutto delle sue opere

Insomma, pur dimostrando una considerevole intraprendenza traduttiva e letteraria, Diodati doveva tenere ben in vista sulla scrivania il lavoro del predecessore lucchese. Inoltre, il fatto che la lingua sia, nell'insieme, già strutturata all'altezza cronologica di B1607<sup>149</sup> cambia la prospettiva di valutazione: venendo meno un presunto dialogo a distanza con i riferimenti normativi dei primi decenni del Seicento (Bartoli, la prima edizione del *Vocabolario* della Crusca, etc.) occorrerebbe invece chiedersi se non avesse giocato un ruolo decisivo l'educazione linguistica ricevuta a Ginevra dove l'insegnamento dell'italiano era fiorento, con strumenti grammaticali e lessicografici ben affermati<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Ovviamente B1641 aveva comunque apportato diverse modifiche, soprattutto di ordine lessicale, dovute a una maggiore adesione ai testi originali (cfr. Ventura Avanzinelli, 1999: xciii-cxxv).

<sup>150</sup> Cfr. Bingen, 1996: 430-431. Sempre secondo Bingen (nelle stesse pagine), la produzione editoriale ginevrina in didattica dell'italiano soddisfaceva probabilmente un ampio pubblico, includente, per esempio, gli intellettuali protestanti che volevano confutare i testi cattolici o i figli degli emigrati italiani.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Adorni-Braccesi S. (1994), «Una città infetta». *La Repubblica di Lucca nella crisi religiosa del Cinquecento*, Olschki, Firenze, pp. 189-190.
- Adorni-Braccesi S. (1995), “Mecenatismo e propaganda religiosa dei mercanti lucchesi”, in S. Peyronel S., *Frontiere geografiche e religiose in Italia. Fattori di conflitto e comunicazione nel XVI e XVII secolo*, Atti del XXXIII convegno di studi sulla Riforma e i movimenti religiosi in Italia, Torre Pellice, 29-31 agosto 1993, *Bollettino della Società di Studi Valdesi*, CLXXVII, pp. 27-52.
- Al Kalak M. (2011), *L'eresia dei fratelli. Una comunità eterodossa nella Modena del Cinquecento*, Edizioni Storia e Letteratura, Roma.
- Allenspach J., Frasso G. (1980), “Vicende, cultura e scritti di Gerolamo Squarzafico, alessandrino”, in *Italia medioevale e umanistica*, XXIII, pp. 233-292.
- Armellini M. (1735), *Additiones et correctiones Bibliothecae Benedictino Casinensis [...] primae partis*, Foligno.
- Balmas E. (1980), *L'activité des imprimeurs italiens réfugiés à Genève dans la deuxième moitié du XVI. Siècle*, Société d'histoire et d'archéologie de Genève, Geneve.
- Balzaretti C. (1999), recensione a Fragnito, “La Bibbia al rogo”, in *Rivista biblica*, XLVII/4, pp. 484-490.
- Barbieri E. (1989), “La fortuna della “Bibbia vulgarizzata” di Nicolò Malerbi”, in *Aevum*, LXIII, 3, pp. 419-500.
- Barbieri E. (1992), *Le Bibbie italiane del Quattrocento e del Cinquecento*, Editrice Bibliografica, Milano, 3 voll.
- Barbieri E. (1999) “Éditeurs et imprimeurs de la Bible en italien (1471-1600)”, in Schwarzbach B. E. (a cura di), *La Bible imprimée dans l'Europe moderne*, Bibliothèque Nationale de France, Paris, pp. 246-256.
- Bargagli S. (1976), *Il Turamino*, a cura di L. Serianni, Salerno, Roma.
- Berengo M. (1999), *Nobili e mercanti nella Lucca del Cinquecento*, Einaudi, Torino.
- Bingen N. (1996), “L'insegnamento dell'italiano, L'insegnamento dell'italiano nei paesi di lingua francese dal 1500 al 1660”, in Tavoni M. (a cura di), *Italia ed Europa nella linguistica del Rinascimento: confronti e relazioni*, Atti del Convegno internazionale (Ferrara, Palazzo Paradiso, 20-24 marzo 1991), Cosimo Panini, Ferrara, vol. 1, 419-441.
- Boillet É. (2015), “Vernacular Biblical Literature in Sixteenth-Century Italy: Universal Reading and Specific Readers”, in Corbellini S., Hoogvliet M., Ramakers B. (eds.), *Discovering the Riches of the Word. Religious Reading in Late Medieval and Early Modern Europe*, Brill, Leiden-Boston, pp. 213-233.
- Bozza T. (1985), “Italia Calvinista. Traduzioni italiane di Calvino nel secolo XVI”, in *Miscellanea in onore di Ruggero Moscati*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli, pp. 237-251.
- Bozza T. (1986a), “Bibbia calvinista e il caso Brucioli”, in *il Bibliotecario*, 9, pp. 46-65.
- Bozza T. (1986b), “Un'errata attribuzione. La traduzione del Nuovo Testamento di G. L. Pascale”, in *Il bibliotecario*, X, pp. 115-119.
- Bozzola S. (1999a), “Postille alla lingua del Diodati”, «*Bollettino della società di studi valdesi*» CLXXXV, 73-78.
- Bozzola S. (1999b), “La lingua e lo stile”, in Ranchetti M., Ventura Avanzinelli M. (1999), 1, pp. CXLVII-CLXXXIV.



- Bozzola S. (2014), “Una pagina della Bibbia di Diodati (Cantico dei Cantici 4)”, in *Quaderni grigionitaliani*, LXXXIII, 1 55-61.
- Campi E. (1999), “Cronologia”, in Ranchetti M., Ventura Avanzinelli M. (a cura di), *La Sacra Bibbia tradotta in lingua italiana e commentata da Giovanni Diodati*, Mondadori, Milano, 1999, 3 t., t. 1, pp. CLXXXV-CCXXII.
- Campi E. (2009), “Giovanni Diodati traducteur de la Bible en italien”, in *Études théologiques et religieuses*, LXXXIV, 2, pp. 219-235.
- Cantimori D. (1939), *Eretici italiani. Ricerche storiche*, Sansoni, Firenze.
- Cantimori D. (1959), “Spigolature per la storia del nicodemismo italiano”, in Cantimori D., Firpo L., Spini G., Venturi F., Vinay V. (a cura di), *Ginevra e l'Italia*, Sansoni, Firenze, pp. 177-190.
- Cantimori D. (2002), “Del fuggir le superstizioni...”, in Id., *Eretici italiani del Cinquecento*, a cura di Prosperi A., Einaudi, Torino, pp. 440-446.
- Cavazza S. (2004), “Un opuscolo antiromano per il concilio di Trento: il Desordine della Chiesa”, in Ferrari L. (a cura di), *Studi in onore di Giovanni Miccoli*, EUT, Trieste, pp. 143-161.
- Cavazza S. (1987), “Libri in volgare e propaganda eterodossa: Venezia 1543-1547”, in Biondi A., Prosperi A. (a cura di), *Libri, idee e sentimenti religiosi nel Cinquecento italiano, (3-5 aprile 1986)*, Panini, Modena, pp. 9-28.
- Chaix P. (1954), *Recherches sur l'imprimerie à Genève. Étude bibliographique, économique et littéraire de 1550 à 1564*, Droz, Genève, (ristampa: Genève, Slatkine Reprints, 1978).
- Cignoni M. (2001), *Messer Lattanzio Ragnoni (1509-1559). Dalla Repubblica di Siena alla Ginevra di Calvino*, Pagnini e Martinelli, Firenze.
- Conconi B. (2016), *Le traduzioni italiane di Giovanni Calvino. Storie di libri e lettori*, Emil di Odoya, Bologna, pp. 20-21.
- D'Aguanno D. (2012), “Varianti lessicali delle Bibbie cinquecentesche”, in R. Librandi (a cura di), *Lingue e testi delle riforme cattoliche in Europa e nelle Americhe (secc. XVI-XXI). Atti del Convegno internazionale (Università di Napoli “L'Orientale”, 4-6 novembre 2010)*, Cesati, Firenze, 2012, pp. 201-250.
- D'Aguanno D. (2017), “Massimo Teofilo, traduttore del Nuovo Testamento”, in *Lingua e stile*, LII, pp. 49-85.
- DBI = *Dizionario biografico degli italiani*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma.
- Del Col A. (1978), “Il Nuovo Testamento tradotto da Massimo Teofilo e altre opere stampate a Lione nel 1551”, in *Critica storica*, IV, pp. 642-675.
- Del Col A. (1987), “Appunti per una indagine sulle traduzioni in volgare della Bibbia nel Cinquecento italiano”, in Biondi A., Prosperi A. (a cura di), *Libri, idee e sentimenti religiosi nel Cinquecento italiano (3-5 aprile 1986)*, Panini, Modena, pp. 165-188.
- Dionisotti C. (1980), “La testimonianza del Brucioli”, in Id., *Machiavellerie. Storia e fortuna di Machiavelli*, Einaudi, Torino, pp. 193-226.
- Droz E. (1970), *Chemins de l'hérésie. Textes et documents*, Slatkine, Genève, t. 1.
- Droz E. (1971), “Propagande italienne (1551-1565)”, in Id., *Chemins de l'hérésie. Textes et documents*, Slatkine, Genève, tt. 2.
- Droz E. (1972), *Chemins de l'hérésie. Textes et documents*, Slatkine, Genève, t. 2.
- DSI = *Dizionario storico dell'Inquisizione*, Edizioni della Normale, Pisa.
- Fachard D. (2008), “Entre utopie et réalité: Antonio Brucioli et la leçon machiavélienne”, in É. Boillet (a cura di), *Antonio Brucioli. Humanisme et évangélisme*

- entre Réforme et Contre-Réforme. Actes du colloque de Tours, 20-21 mai 2005*, Champion, Paris, pp. 77-97.
- Felici L. (2010), *Giovanni Calvino e l'Italia*, Claudiana, Torino.
- Fournel L. (2011), "I luoghi della cultura italiana nella Lione del Cinquecento", in S. Luzzatto e G. Pedullà (a cura di), *Atlante della letteratura italiana*, Einaudi, Torino, vol. 2 (*Dalla Controriforma alla Restaurazione*), pp. 132-136.
- Fragnito G. (1997), *La Bibbia al rogo. La censura ecclesiastica e i volgarizzamenti della Scrittura (1471-1605)*, il Mulino, Bologna.
- Fragnito G. (2005), *Proibito capire. La Chiesa e il volgare nella prima età moderna*, il Mulino, Bologna.
- Fragnito G. (2007), "Per una geografia delle traduzioni bibliche nell'Europa cattolica (sedicesimo e diciassettesimo secolo)", in Quantin J.-L., Waquet J.-C. (a cura di), *Papes, princes et savants dans l'Europe moderne. Mélanges à la mémoire de Bruno Neveu*, Droz, Genève, pp. 51-77 (poi confluito in Id., *Cinquecento italiano*, a cura di E. Bonora e M. Gotor, il Mulino, Bologna, 2011, pp. 388-417).
- Fragnito G. (2010), "La censura ecclesiastica in Italia: volgarizzamenti biblici e letteratura all'Indice. Bilancio degli studi e prospettive di ricerca", in M. J. Vega, J. Weiss e C. Esteve (a cura di), *Reading and Censorship in Early Modern Europe (Barcelona, 11-13 de diciembre de 2007)*, Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, pp. 39-56.
- Garavaglia G. (1999), "L'Italia e le traduzioni della Bibbia tra Cinquecento e Seicento: un caso di mancata circolazione delle idee", in *Bollettino della Società di Studi Valdesi*, CLXXXV, pp. 141-158.
- Giacone F. (1999), "Du «vulgaire illustre» à l'illustration de la Parole: la Bible de Brucioli (1532)", B. E. Schwarzbach (a cura di), *La Bible imprimée dans l'Europe moderne*, Bibliothèque Nationale de France, Paris, pp. 260-287.
- Gigli F. (2008), *Vocabolario cateriniano*, a cura di G. Mattarucco, Presso l'Accademia, Firenze.
- Gilmont J.-F. (1981), *Jean Crespin. Un éditeur réformé du XVIe siècle*, Droz, Genève.
- Gilmont J.-F. (1981), *Bibliographie des éditions de Jean Crespin*, vol. 1, Gason, Verviers.
- Hirsch L. (1885), "Laut- und Formenlehre des Dialekts von Siena", in *Zeitschrift für romanische Philologie*, IX, pp. 513-570.
- Hirsch L. (1984), *Trattati sull'ortografia del volgare 1524-1526*, a cura di Richardson B., University of Exeter, Exeter.
- Hubert F.H. (1893), *Vergerios publizistische Thätigkeit. Nebst einer bibliographischen Übersicht*, Göttingen.
- Jostock I. (2007), *La censure négociée. Le contrôle du livre à Genève. 1560-1625*, Droz, Genève.
- Lear R. N. (1972), "Brucioli (del Bruciolo), Antonio", in *DBI*, Volume 14, Treccani, Roma:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-brucioli\\_\(Dizionario-Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-brucioli_(Dizionario-Biografico)/)
- Meschonnic H. (1999), *Poétique du traduire*, Verdier, Paris.
- Morviducci M. (1976), "Un erasmiano italiano: il fiorentino Massimo Teofilo", in *Benedictina*, XXIII, pp. 89-104.
- Ochino B. (2012), *Apologi*, a cura di Pierno F., Vecchiarelli, Manziana.
- Paccagnella I. (1984), *Il fasto delle lingue. Plurilinguismo letterario nel Cinquecento*, Bulzoni, Roma.

- Paccagnella I. (1993), “La «Bibbia Brucioli». Note linguistiche sulla versione del «Nuovo Testamento» del 1530”, in *Omaggio a Gianfranco Folena*, Editoriale Programma, Padova, vol. I, 1993, pp. 1075-1087.
- Paccagnella I. (1997), “Lingua e religione: traduzioni della Bibbia nel Cinquecento”, in A. Roselli (a cura di), *Filologia antica e moderna. Due giornate di studio su tradizione critica e critica dei testi (Arcavacata, 16-17 novembre 1995)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 130-131.
- Perini L. (1967), “Ancora sul libraio-tipografo Pietro Perna e su alcune figure di eretici italiani in rapporto con lui negli anni 1549-1555”, in *Nuova rivista storica*, LI, pp. 375-385.
- Pierno F. (1999), “L’aggiornamento grammaticale della Bibbia Malerbi”, in *Rivista Biblica*, XLIX, 421-440.
- Pierno F. (2000), “Appunti sull’evoluzione testuale del Padre nostro nelle versioni bibliche italiane quattro-cinquecentesche”, in *Rivista Biblica*, L, 41-52.
- Pierno F. (2004), “Una retrodatazione di “toscanismo” e appunti su una “questione della lingua” nella Ginevra di Calvino”, in *Lingua nostra*, LXV/1-2, 6-15.
- Pierno F. (2008), *Postille spiritual et moral (Venise, 1517). Étude historique, analyse linguistique, glossaire et édition du premier commentaire biblique imprimé en langue vulgaire italienne*, Société de linguistique romane, Strasbourg.
- Procacci G. (1965), *Studi sulla fortuna del Machiavelli*, Laterza, Bari, pp. 27-43.
- Ranchetti M., Ventura Avanzinelli M. (1999), (a cura di), *La Sacra Bibbia tradotta in lingua italiana e commentata da Giovanni Diodati*, Mondadori, Milano, 1999, 3 tt.
- Roggero M. (2006), *Le carte piene di sogni. Testi e lettori in età moderna*, il Mulino, Bologna.
- Rozzo U. (1973), “Sugli scritti di Giulio da Milano”, in *Bollettino della Società di studi valdesi*, 134, pp. 69-85.
- Rozzo U. (1992), “Editori e tipografi italiani”, in *La stampa italiana nel Cinquecento. Atti del convegno. Roma, 17-22 marzo*, Bulzoni, Roma, pp. 89-118.
- Rozzo U. (1993), *Linee per una storia dell’editoria religiosa in Italia (1465-1600)*, Arti Grafiche Friulane, Udine.
- Schwarzbach B. E. (1999), *La Bible imprimée dans l’Europe moderne*, Bibliothèque Nationale de France, Paris.
- Spini G. (1940), “Bibliografia delle opere di Antonio Brucioli”, in *La Bibliofilia*, XLI, pp. 129-181.
- Tolomei C. (1974), *Il Cesano de la lingua toscana*, a cura di O. Castellani Pollidori, Accademia di Scienze e Lettere «La Colombaria», Firenze.
- Trovato P. (1984), “«Dialecto» e sinonimi («idioma», «proprietà» e «lingua») nella terminologia linguistica quattro- e cinquecentesca (con un’appendice sulla tradizione a stampa dei trattatelli dialettologici bizantini)”, in *Rivista di letteratura italiana*, II (1984), pp. 205-236.
- Trovato P. (1991), *Con ogni diligenza corretto. La stampa e le revisioni editoriali dei testi letterari italiani (1470-1570)*, il Mulino, Bologna.
- Trovato P. (1994a), *Storia della lingua italiana. Il primo Cinquecento*, il Mulino, Bologna.
- Trovato P. (1994b), “«Sull’evoluzione del senese letterario (1502-1578). Prelievi da Alessandro Piccolomini e da altri autori «nobili e qualificati»” in Giannelli L., Maraschio N., Poggi Salani T. (a cura di), *Lingua e Letteratura a Siena dal ’500 al ’700. Atti del Convegno, Siena 12-13 giugno 1991*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 41-115.

- Ventriglia R. (2007), *Diodati. Bibbia fra roghi e condanne*, Ibei, Roma.
- Ventura Avanzinelli M. (1999), “Giovanni Diodati traduttore della Bibbia”, in Ranchetti M., Ventura Avanzinelli M. (a cura di), *La Sacra Bibbia tradotta in lingua italiana e commentata da Giovanni Diodati*, Mondadori, Milano, 1999, 3 t., pp. LXVI-LXXII.
- Zaggia M. (2003), *Tra Mantova e la Sicilia nel Cinquecento*, Firenze, Olsckhi, vol. 2 (*La congregazione benedettina cassinese nel Cinquecento*), pp. 577-593.
- Zuliani F. (2017), “Experiencing Change: A Sixteenth-Century Italian Minister Studying the Bible in Chiavenna”, in *Reformation & Renaissance Review*, XIX/3, pp. 194-212.

## DAL CRÈME CARAMEL AL CUPCAKE: L'INVASIONE DEGLI ANGLICISMI IN CUCINA, AL RISTORANTE E AL BAR

Stefano Ondelli<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Qualche tempo fa, nella mia pigrizia pre-prandiale, ho comprato una busta di insalata mista. Una volta a casa, mi sono preso il tempo per leggere l'etichetta sulla confezione:

Misticanza e fiori

Peso netto: 100g

Misto di verdure e fiori

Ingredienti in proporzioni variabili: lattughino biondo e rosso, rucola, mizuna verde e rossa, spinacino, red chard, bull's blood, acetosa rossa, fiori edibili. Prodotto non lavato. Lavare prima dell'uso. Conservare in frigorifero a temperatura inferiore agli 8°C

La delusione di dover in realtà lavare il contenuto (il motivo principale per cui avevo optato per un prodotto confezionato) è stata in parte mitigata dalla soddisfazione di vedere una parola che mi ricordava il bellissimo saggio di Beccaria (2009) invece del solito, inglesissimo, *tenero mix* a cui mi aveva abituato il mio supermercato. Poi però mi è venuta la curiosità di capire quali erano effettivamente gli ingredienti che mi apprestavo a mangiare. Poiché né il *Dizionario moderno delle parole straniere nella lingua italiana* di De Mauro e Mancini (2001) né lo Zanichelli 2017 sono riusciti ad aiutarmi, una veloce ricerca su internet mi ha permesso di scoprire che il nipponismo *mizuna* indica una pianta comunemente usata nella cucina giapponese, ma anche che i traduttori stessi hanno notevoli difficoltà a trovare un equivalente italiano di *red chard*. La scheda tecnica offerta da un sito che si occupa di esportazione di *delikatessen* lo definisce “prodotto tipico italiano”, lo chiama *red chard* e poi traduce con *bietolino*. Poiché nel nome, *Bravo Italy Gourmet*, il sito riunisce le lingue italiana, inglese e francese, così da non scontentare nessuno, mi è parso degno di fiducia anche quando mi ha rivelato che l'Italia è il primo produttore in Europa di *bull's blood*, nella relativa scheda tecnica tradotto con un non meno oscuro *bietolino ruby leaf*. Se si aggiunge che anche il latinismo *edibile* (classificato dal GRADIT come lemma di basso uso al pari di *edule*, al posto del più comune *commestibile*) mi pareva un inconsapevole cavallo di ritorno forse incoraggiato dal corrispondente inglese *edible*, si può ben capire come mi sia venuto il dubbio che l'inglese abbia assunto un ruolo dominante nel lessico della cucina come già ha fatto in altri settori ritenuti

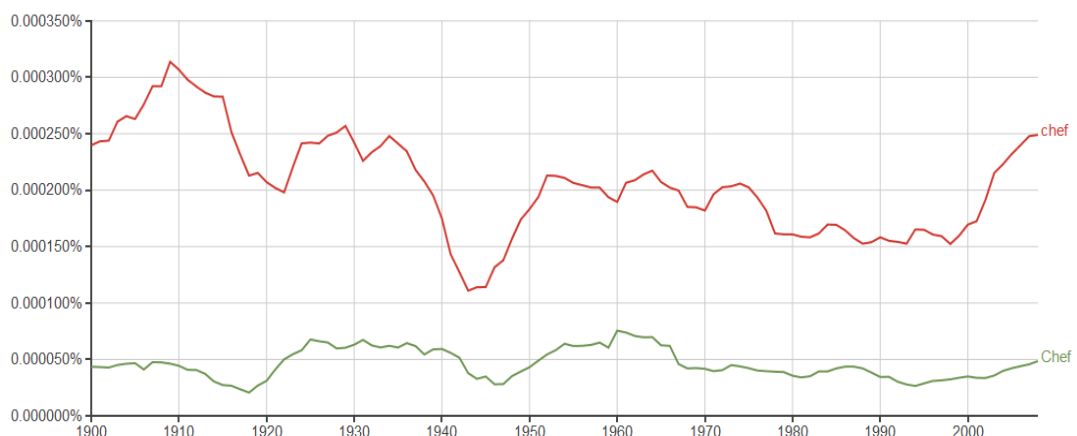
<sup>1</sup> Università di Trieste.

tipicamente italiani, per esempio la moda (Matzeu e Ondelli, 2014; ma si veda anche Bombi, 2015a, 2015b e 2016).

Il sospetto era rafforzato, come spesso avviene, da semplici episodi di autobiografia linguistica. Durante un periodo di ricerca nel Regno Unito alla fine degli anni '90 avevo trovato sorprendente che un popolo non propriamente famoso per la sua tradizione gastronomica dedicatesse tanti programmi televisivi alla cucina, ma dall'arrivo di *Masterchef* nel 2011 anche in Italia si è avuta una moltiplicazione di questo tipo di trasmissioni. Una veloce occhiata (ho trovato un elenco, non so quanto esaustivo, su *Wikipedia*) ci rivela che, nel settembre 2016, su 66 titoli 20 comprendevano almeno una parola straniera, che in 13 casi era inglese. I titoli in italiano non sempre sono invitanti (come *Unti e bisunti*), né molto chiari (*Molto bene, Ti ci porto io*), tutt'al più rimandano alla tradizione (*Masseria Sciarra*). Meglio allora inserire qualche anglicismo, anche se non direttamente collegato alla cucina (*Il boss delle cerimonie, Torte da record*), magari sfruttando tecniche già viste nel caso dei film, come quella di accompagnare l'originale a una traduzione o un sottotitolo esplicativo (*Bake Off Italia - Dolci in forno; Hollyfood - L'appetito vien guardando*). Non mancano riusi ironici di titoli cinematografici (*Fast and Food* scil. *Fast and Furious*) o di espressioni più o meno note al pubblico italiano (*Junk Good* scil. *Junk Food*, ma ho dei dubbi su quanti telespettatori sappiano che *Hell's Kitchen Italia* fa riferimento a un quartiere newyorkese); in altri casi, il titolo resta semplicemente in inglese (*Party Planners; Ramsay's Best Restaurant*). Ciò che sorprende è l'assoluta minoranza dei francesismi, che compaiono solo in 7 titoli (magari insieme all'inglese: *Gourmet Trains: Viaggi del gusto*), di cui 5 occorrenze sono riservate alla parola *chef*. Peraltro, ci si può chiedere se la rinnovata fortuna di questo francesismo non sia ancora una volta da imputare al tramite inglese, come già ipotizzato nel caso di *élite* (Ondelli e Viale, 2010: 23). Il servizio *Ngram Viewer* di *Google* al momento non arriva oltre il 2008 ma, pur con tutti i suoi limiti, sembrerebbe indicare che dopo l'anno 2000 la parola *chef* sia ritornata alla frequenza che aveva negli anni '30 del '900, quando le influenze linguistiche esogene sull'italiano erano affatto diverse da quelle attuali (Grafico 1).

Grafico 1. Frequenza di chef nella lingua italiana scritta 1900-2008

Fonte: <https://books.google.com/ngrams>



In effetti, basta sfogliare uno dei tanti inserti che periodicamente i quotidiani dedicano ai vari aspetti della gastronomia (ricette, nuovi ingredienti esotici, recensioni di ristoranti, interviste a cuochi più o meno famosi ecc.) per rendersi conto che l'influenza delle lingue straniere non corrisponde più alle osservazioni svolte tradizionalmente negli studi linguistici dedicati a questo settore. Per esempio, la breve panoramica offerta da Lubello (2010) ribadisce l'importanza dei gallicismi, mentre Fusco si concentra sulla «tendenza francesizzante, che inizia nella seconda metà del Seicento e che raggiunge nel Settecento il suo acme» (Fusco, 1998: 290), ma che prosegue non solo nell'Ottocento, pur con una certa propensione ad «adattare il materiale francese al sistema fonologico e morfologico italiano o addirittura a sostituire i termini immotivati semanticamente e isolati formalmente nel lessico italiano» (*ibid.*: 294), ma anche nel Novecento, quando «né il toscanismo artusiano né la chiusura purista di epoca fascista [...] sono in grado di opporre un'efficace barriera al francesismo» (*ibid.*: 295; cfr. anche Raffaelli, 2009).

Come spesso avviene, però, non sono frequenti i contributi che si concentrano sulla situazione odierna, soprattutto in relazione al ruolo svolto dai nuovi media (sulla comunicazione in rete e sui gruppi di discussione e i blog di ricette in particolare, cfr. Costantino *et al.*, 2009 e Bosc, 2017; Bolasco, 2013 dedica il cap. 10 all'analisi automatica di un *corpus* di critica enogastronomica, ma non presta particolare attenzione ai forestierismi). Tra i pochi, Di Candia, nel contesto della più recente internazionalizzazione dell'offerta gastronomica in Italia, nota la presenza dei moduli più ricorrenti (cibo + luogo d'origine, modo di cottura, condimento principale) per descrivere le pietanze cinesi, l'introduzione di prestiti non adattati nei menù giapponesi e arabi, accanto a una certa percentuale di anglismi, che però parrebbe più «segno della volontà di 'mondializzare' il prodotto» (Di Candia, 2009: 666) che della necessità di designare nuove pietanze di origine angloamericana. Nello stesso volume, anche Manfredini segnala il ruolo di spicco di dialettismi e forestierismi nelle guide gastronomiche, ma registra la «prevedibile prevalenza di francesismi [e la] recente e significativa introduzione di nipponismi» (Manfredini, 2009: 681). Una conferma in questo senso proviene da Frosini che, riportando un sondaggio sul *Dizionario della lingua italiana* di Sabatini e Coletti, ribadisce come «i francesismi connotino ancora largamente la lingua specialistica della gastronomia, tanto da apparire come garanzia di raffinatezza e internazionalità» (Frosini, 2007: 56), sebbene si registrino anche voci inglesi e anglo-americane, che però «sono legate a un più largo e indifferenziato ambito d'uso e molte di esse presentano una datazione più prossima» (*ibid.*).

## 2. MATERIALI E METODI

Al fine di valutare l'impatto dei forestierismi nella comunicazione enogastronomica contemporanea, ho raccolto 423 testi scritti tra il 2012 e il 2016 (ringrazio Angelica Resca per l'aiuto nella compilazione del *corpus*) e pubblicati da 32 fonti online che includevano testate generaliste (come *Il Corriere della Sera* o *La Repubblica*, coi rispettivi inserti settimanali) o specializzate (come *Giallo Zafferano* o *Sale e pepe*) e blog e siti che si occupano dei vari aspetti della gastronomia. La Tabella 1 riporta i nomi dei siti e, tra parentesi, il numero di testi ricavato da ognuno.

Tabella 1. *Elenco dei siti consultati con il numero di testi estratti*

Agrodolce (18)	La cucina italiana (15)	Il Corriere della Sera (24)
A tavola (4)	La madia (15)	Il Fatto Quotidiano (9)
Comfortfoodie (5)	La scienza in cucina (9)	Il Giornale (32)
Cookaround (2)	Le passioni di Antonella (7)	Il Mattino (1)
Csaba dalla Zorza (7)	Le vie del gusto (7)	Il Tempo (35)
Dissapore (21)	Misya (3)	Io Donna (7)
Ecocucina (9)	My cake is Luka (7)	La Stampa (62)
Gambero rosso (19)	Pink Italy (5)	Libero salute (3)
Giallo Zafferano (23)	Sale e pepe (14)	La Repubblica (17)
Iulskitchen (7)	Slow food (18)	Il Resto del Carlino (1)
	Viaggi e sapori (2)	Il Sole 24 Ore (15)

I testi raccolti presentano una notevole variazione da diversi punti di vista. I destinatari possono essere il pubblico generico o gli operatori del settore (e in questo caso avranno un taglio meno divulgativo); gli argomenti spaziano dai servizi su alimentazione e benessere tipici degli inserti giornalistici (52 testi che trattano di nuovi ingredienti in cucina, turismo enogastronomico, studi nutrizionali ecc.) o si concentrano su vino e bevande alcoliche (37 testi, per esempio recensioni di bar e locali alla moda, con una descrizione dei vari cocktail verosimilmente meno legata al lessico tradizionale). Per quanto concerne il tipo di testi, oltre alle recensioni di ristoranti (176 testi) e ai reportage a carattere più o meno publireddazionale, il *corpus* comprende 158 ricette. La Tabella 2 riporta le principali misure lessicometriche calcolate con il software *Taltac*<sup>2</sup> ([www.taltac.it](http://www.taltac.it)), che risultano paragonabili a quelle relative ad altri studi condotti su testi giornalistici di argomenti specifici (Matzeu e Ondelli, 2014) o generali (Ondelli e Viale, 2010). Questo significa che la maggiore omogeneità dei contenuti non comporta una minore ricchezza lessicale: insomma, si parla più o meno degli stessi argomenti ma lo si fa con parole sempre diverse.

Tabella 2. *Misure lessicometriche del corpus*

N = 258.868
V = 27.630
$(V/N)*100 = 10,673$
$(V1/V)*100 =$
51,878
N/V= 9,369

Il vocabolario del *corpus* è stato quindi incrociato con il lemmario del *Dizionario moderno delle parole straniere nella lingua italiana* di De Mauro e Mancini (2001) per individuare i forestierismi presenti e classificarli in base alla lingua di origine. Successivamente all'analisi automatica si è proceduto allo spoglio manuale per eliminare



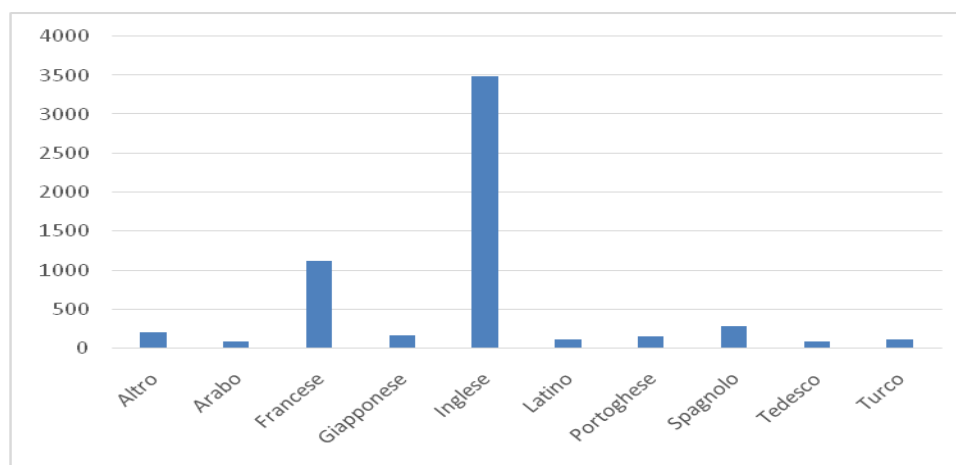
i falsi positivi e integrare i risultati con i lemmi che non erano stati riconosciuti né dall'incrocio con il lemmario descritto sopra né dal tagging realizzato con TreeTagger (<http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>).

### 3. RISULTATI DELL'ANALISI

L'analisi automatica ha evidenziato un'incidenza dei prestiti integrali pari al 2,21% del corpus (5.734 occorrenze); se togliamo i latinismi, particolarmente sfruttati quando si tratta di fornire il nome scientifico di ingredienti vegetali, la percentuale scende al 2,18%. Sebbene queste cifre non arrivino alla metà della percentuale di forestierismi rilevata in un corpus analogo di testi relativi al settore della moda (Matzeu e Ondelli, 2014), si tratta pur sempre di un'incidenza significativamente superiore nel confronto con altri corpora giornalistici di argomento generico (Ondelli e Viale, 2010 riportano valori compresi tra 0,37 e 0,58%) o altri tipi di testo (Marello, 1996: 27 e segg.).

Se possiamo confermare che l'italiano della cucina tende a essere particolarmente ricettivo degli apporti esogeni, qualche sorpresa emerge invece dalla distribuzione in base alle lingue straniere di origine. Il Grafico 2 illustra il confronto tra le lingue che contribuiscono al vocabolario di frequenza del corpus con almeno 50 occorrenze di prestiti non adattati.

Grafico 2. *Forestierismi: lingue con occorrenze >50*



A prima vista si nota il dominio incontrastato dell'inglese (3.484 occorrenze), che risulta circa tre volte più presente del francese (1.121). Anche se tutte le altre lingue restano abbondantemente sotto le 300 occorrenze (lo spagnolo ne registra 276), risulta chiaro il recente interesse per la cucina "etnica" di origine sudamericana (si considerino anche i 142 lusitanismi), mediorientale (turco 107 e arabo 75) e giapponese (161); stabile o addirittura in regresso pare il ruolo dei germanismi (75). Stranamente limitato è l'apporto del cinese, che tende alla traduzione in italiano, magari per il tramite dell'inglese (cfr. le considerazioni in Di Candia, 2009: 665) e che contribuisce al lessico

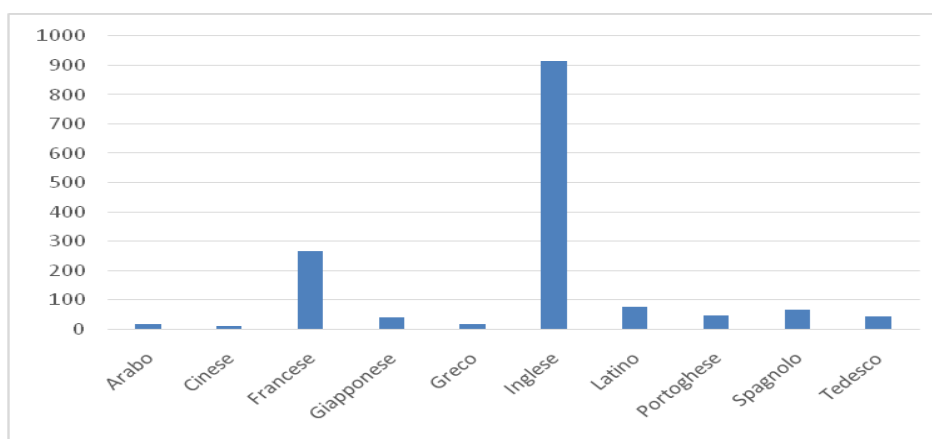
del nostro corpus in maniera analoga al greco e all'ebraico, ma molto meno del russo. Per completezza, riportiamo in Tabella 3 i dati relativi alle “altre lingue”.

Tabella 3. *Forestierismi: lingue con occorrenze <50*

Lingua	Occorrenze	Lingua	Occorrenze
Russo	37	Amarico	6
Ebraico	25	Danese	5
Cinese	23	Neerlandese	5
Greco	22	Coreano	4
Malese	19	Ungherese	4
Indi	13	Bulgaro	3
Eritreo	8	Indonesiano	3
Sanscrito	7	Tailandese	2
Algonchino	6	Pakistano	1

Passando alla varietà dei lemmi utilizzati, dopo aver identificato le singole forme grafiche, sono intervenuto manualmente per individuare eventuali forme femminili o plurali e varianti ortografiche, ottenendo di fatto la lemmatizzazione dei forestierismi. Il Grafico 3 riporta le lingue che hanno registrato più di 10 lemmi diversi.

Grafico 3. *Forestierismi: lingue con lemmi >10*



Come si può vedere, la differenza tra anglismi e gallicismi resta virtualmente invariata, con un tasso di ripetizione dei lemmi rispettivamente di 3,8 e 4,2. Ciò significa che i prestiti da queste lingue vengono utilizzati per indicare una notevole varietà di referenti, e ciò è ancor più vero nel caso del tedesco, con 44 lemmi per 75 occorrenze totali, mentre il turco addirittura scompare dal grafico perché, sul centinaio abbondante di occorrenze di turchismi, ben 93 sono ripetizioni della forma yogurt. Insomma, ci sono lingue che hanno fornito al nostro corpus poche parole utilizzate abbastanza

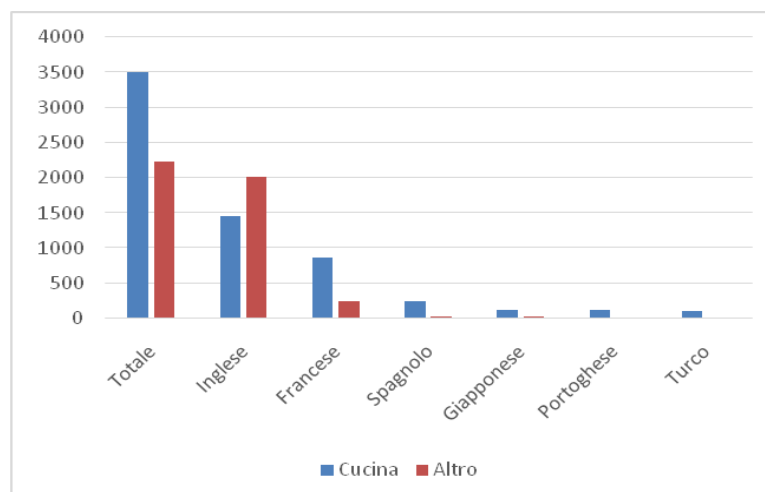
stabilmente, mentre altre sono presenti con parecchi lemmi diversi ma usati meno spesso, come si evince dal confronto tra il Grafico 2 e il Grafico 3 da un lato e la Tabella 3 e la Tabella 4 dall'altro.

Tabella 4. *Forestierismi: lingue con lemmi <10*

Lingua	Lemmi	Lingua	Lemmi	Lingua	Lemmi
Russo	9	Sanscrito	5	Amarico	1
Turco	9	Bulgaro	3	Coreano	1
Indi	8	Eritreo	2	Danese	1
Ebraico	6	Indonesiano	2	Pakistano	1
Malese	6	Tailandese	2	Ungherese	1
Neerlandese	5	Algonchino	1		

Le misurazioni illustrate finora hanno confermato un fenomeno già noto, e cioè che il lessico dell'italiano della cucina si caratterizza per la marcata presenza di forestierismi; una novità risulta invece essere il ruolo dominante dell'inglese che, anche in questa varietà specialistica, sembra aver definitivamente rimpiazzato il francese come lingua di prestigio. Tuttavia l'analisi (semi)automatica nulla ci dice dei campi semantici ricoperti dai vari prestiti: si tratta sempre di parole legate all'ambito dell'enogastronomia o spaziano anche in altri settori? Ho dunque deciso di attribuire a ciascun forestierismo rinvenuto nel *corpus* l'etichetta "cucina" se riguardava cibi, bevande, utensili, preparazioni, metodi di cottura e altri referenti che fossero in qualche modo riconducibili al mondo della gastronomia, e l'etichetta "altro" in caso contrario. Il Grafico 4 illustra i risultati di questa classificazione.

Grafico 4. *Forestierismi dell'enogastronomia e di altri settori: lingue con occorrenze >100*



In questo caso il dato che risalta di più è l'inversione delle dimensioni delle colonne relative all'inglese nel confronto con tutte le altre lingue e con la distribuzione generale dei forestierismi nel *corpus*. Gli anglicismi vengono utilizzati per parlare soprattutto di argomenti non direttamente collegati alla cucina (2.024 contro 1.460) e da soli rappresentano la quasi totalità dei lemmi non appartenenti alla sfera enogastronomica. La situazione è assai diversa per il francese, che vede un rapporto di quasi 4 a 1 a favore del lessico culinario (872 contro 249), ma ancora più nelle altre lingue presenti con più di 100 occorrenze nel *corpus*, che virtualmente vengono utilizzate solo per parlare di ingredienti, cibi e bevande (spagnolo: 249 vs 27; giapponese: 130 vs 31; portoghese 118 vs 24, turco 107 vs 3). Per fornire alcuni esempi della distribuzione semantica degli anglicismi, mi limito a una rapida panoramica dei segmenti ripetuti estratti con il software, da cui ho selezionato le polirematiche più frequenti (riporto tra parentesi il numero di occorrenze).

Molte polirematiche inglesi si riferiscono al campo economico (*made in Italy*, 16; *best seller*, 4; *fair trade*, 2; *lowcost*, 2; *start up*, 2), ai social media (*social network*, 7; *on line*, 4) e ad altro (*baby sitter*, 2; *step by step*, 2). Tra le forme grafiche legate al mondo della cucina, quella che compare più frequentemente nelle polirematiche è il generico *food*, che entra nell'italianissimo marchionimo *Slow Food* (39), in opposizione ai consumistici e ben poco salubri *fast food* (22) e *junk food* (5), tutti sintagmi entrati nel lessico italiano negli anni '80, mentre una serie di unità lessicali superiori, non attestate nei dizionari consultati, riguarda modalità di consumo (*street food*, 37, contro 11 occorrenze di *cibo di strada*; *food porn*, 2) o tipologie di consumatori (*food lovers*, 2) e cibi, soprattutto quando si tratta di prodotti innovativi (*comfort food*, 6; *super food*, 2), in cui gli anglicismi dominano per sottolinearne i risvolti salutistici (*gluten free*, 13) ed etici (*cruelty free*, 6; quest'ultimo registrato nello Zingarelli 2017). Tra gli impieghi a cui è tradizionalmente associato anche quando si riferisce alla gastronomia, oltre a sottolineare la carica innovativa dei prodotti, l'inglese entra nei marchionimi (*Chef Express*, 6; *Chef Store*, 6; *Slow Wine*, 4; *Super Tuscans*, 3) e sembra concentrarsi negli aspetti più specificamente legati alla comunicazione e ai media (*food blogger*, 4), alle attività della distribuzione (*take away*, 4; *food delivery*, 3; *food truck*, 3; *lunch box*, 2, che immagino più invitante della tradizionale e probabilmente bisunta *schiscetta*), agli agentivi (*executive chef*, 3) e, in generale, a tutti gli aspetti "di contorno" che fanno dell'industria del cibo e delle bevande un polo attorno a cui gravitano moltissime attività sociali (*happy hour*, 6; *light lunch*, 2).

Per il resto, quando si passa al "nocciolo duro" del lessico della cucina, molto meno frequenti sono i nomi di piatti e ingredienti: tra le polirematiche, oltre ai tradizionali *Granny Smith* (3) e *pop corn* (2), troviamo *peanut butter*, *pulled oats* e *pumpkin bread* con 3 occorrenze e *baking powder*, *baking soda* e *French fries* con 2. Mancano, come si può vedere, i procedimenti per la preparazione dei cibi e gli utensili (per il francese possiamo citare *sac à poche*, 7), se si eccettua *smoothie bowl* (2). Tuttavia, occorre dire che bevande alcoliche (*apricot brandy*, 3; *barley wine*, 2), cocktail (*tequila sunrise*, 3; *bloody Mary*, 2) e, soprattutto, dolci e dessert (*pumpkin pie*, 2) sono i settori in cui gli anglicismi si pongono davvero in concorrenza con i gallicismi enogastronomici nel lessico italiano: in particolare *cake* sembra svolgere un ruolo analogo a quello ricoperto da *bag* nella terminologia della moda (Matzeu e Ondelli, 2014: § 3.3.), dando vita a una numerosa serie di sintagmi in cui può essere testa o attributo: *cake design*, 4; *mini cheesecake*, 4; *rainbow cake*, 3; *raindrop cake*, 2; *upside down cake*, 2.

#### 4. CONCLUSIONI

L'analisi condotta al § 3 permette di concludere che, nel *corpus* di testi di tipo latamente giornalistico/informativo illustrato sopra, i forestierismi non adattati presentano un'incidenza parecchio superiore a quella che potremmo considerare la norma in italiano (testi giornalistici di argomento vario). Nella distribuzione delle lingue di origine di questi forestierismi, però, è inglese (e non francese, come tradizionalmente riconosciuto) la presenza dominante, mentre un ruolo significativo viene ricoperto dalle lingue (spagnolo e giapponese *in primis*) associate alla cosiddetta "cucina etnica".

Tuttavia, l'individuazione manuale dei campi semantici rivela che molti anglicismi riguardano settori diversi da quello enogastronomico, confermando le osservazioni di Frosini (2007: 56), secondo la quale le parole inglesi «sono insomma meno tecniche e più recenti, legate all'ondata di consumismo filo-americano che ha pesantemente investito l'alimentazione e la cucina italiana, modificandone ritmi e abitudini, e investendo il linguaggio soprattutto degli adolescenti (e fino dei bambini)». Ciò non significa che gli anglicismi siano del tutto assenti nella designazione di certi referenti: se dalle polirematiche passiamo alle singole forme grafiche, troviamo elementi anche non necessariamente di recentissima introduzione tra gli ingredienti (*curry, ketchup* e *kimi*), i piatti (*hamburger, sandwich*) o gli utensili (*freezer, mixer*), anche se in effetti molti sono occasionalismi o addirittura *hapax* (per esempio, *strainer* o *whbey*). Più affollato, come già nelle polirematiche, il settore delle bevande alcoliche (*cocktail, rum, sherry, whiskey*, ma anche *decanter*) e soprattutto (e questa mi pare un'innovazione recente) della pasticceria: accanto ai tradizionali *pancakes, plumcakes* e *toffee*, tra i tanti menzioniamo i più recenti *brownies, cupcakes, muffins, topping* (che i dizionari riportano solo nell'accezione di prodotto della raffinazione del petrolio), *truffle* (non attestato) ecc., a cui possiamo forse aggiungere *smoothies* per completare l'offerta standard di qualsiasi pasticceria che si rivolge a una clientela giovane in una media città italiana.

Per fare un confronto, se per l'inglese rilevo, ad esempio, una sola occorrenza di *parboiled* (anche se spesseggiano i prestiti adattati *mixare* e *shakerare*), il francese domina ancora nei procedimenti che conducono alla preparazione delle pietanze (*brisé, flambé, fumé, glacé, gratin* e *gratiné, julienne, sauté, sablé* ecc.) e nei deonomastici: a fronte di rari anglicismi come *Caribbean* e *Worcester*, bastano le prime tre lettere dell'alfabeto per elencare la *Blonde d'Aquitaine* (un tipo di bovino), l'affettato di *Aveyron*, i vini di *Bordeaux*, la *bourguignonne*, il formaggio *Brie*, il vino *Chablis* e ci fermiamo, naturalmente, con lo *Champagne*. Insomma, come già nel caso del lessico della moda (Matzeu e Ondelli, 2014), l'inglese in cucina arricchisce assai meno del francese il lessico propriamente tecnico e pare assicurare una patina *glamour* soprattutto alla descrizione dei risvolti più propriamente sociali del settore enogastronomico.

Mi spiego meglio. Dopo le fasi di tecnicizzazione francesizzante e di riappropriazione del patrimonio nazionale e, soprattutto, locale, mi pare che oggi la massificazione e industrializzazione del settore dei cibi e delle bevande (non parlo solo di ristorazione, ma anche di grande distribuzione) ricorra sempre più al forestierismo per imporre una dimensione internazionale e unificante a consumi e abitudini sociali condivise. Se crediamo ad Aldo Cazzullo (2009), quando sostiene che sedersi a un tavolo posto su un marciapiedi per mangiare una pizza era una scelta impensabile nell'Italia settentrionale di pochi decenni fa, lo pseudo-francesismo *dehors* (Bellone, 2005), nonostante i ridicoli abusi (come nei cartelli «ampio dehors all'interno» di certi ristoranti), ci libera dalle

immagini caotiche e strapaesane con cui Fellini ritrae la cena all'aperto del giovane protagonista di *Roma*, in cui in commensali mangiavano amatriciana, abbacchio e pajata con vino dei Castelli, non *finger food* e *bollicine*. E oggi è innegabilmente l'inglese (che, ricordiamo, funge da tramite per le tradizioni culinarie di molte culture esotiche, come dimostrano *chutney* e *curry*) a portare con sé il profumo dell'internazionalizzazione. Quindi lo *street food* non ha nulla a che vedere con l'aroma vagamente peripatetico del *cibo di strada*, e ci pare sicuramente molto più raffinato e meno provinciale, anche se lo acquistiamo nelle solite bancarelle di sagre e fiere.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beccaria G. L. (2009), *Misticanze. Parole del gusto, linguaggi del cibo*, Garzanti, Milano.
- Bellone L. (2015), "Su uno pseudo-francesismo di origine torinese in via di espansione: «dehors»", in *Studi di Lessicografia Italiana*, XXXII, pp. 223-230.
- Bolasco S. (2013) *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*, Carocci, Roma.
- Bombi R. (2015a), "Tipologie di anglicismi e *blend* nella lingua speciale della cucina italiana", in Busà M. G. e Gesuato S. (a cura di), *Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni*, CLEUP, Padova, pp. 397-409.
- Bombi R. (2015b), "Tra italianismi e anglicismi. Aspetti interlinguistici dell'*Italian food*", in Bombi R e Orioles V. (a cura di), *Italiani nel mondo. Una Expo permanente della lingua e della cucina italiana*, Udine, Forum, pp. 77-87.
- Bombi R. (2016), "Italianismi e *Italian food* nei panorami linguistici *glocal*. Il caso *Eataly*", in Morgana S. et al. (a cura di), *L'italiano del cibo*, Accademia della Crusca, Firenze, pp. 19-29.
- Bosc F. (2017), "Le ricette nei blog: un coro di voci", in Bajini I. et al. (a cura di), *Parole per mangiare. Discorsi e culture del cibo*, LED, Milano, pp. 57-72.
- Cazzullo A. (2009), *L'Italia de noantri*, Mondadori, Milano.
- De Mauro T. e Mancini M. (2001), *Dizionario moderno delle parole straniere nella lingua italiana*, Garzanti, Milano.
- Di Candia A. (2009), "La lingua della gastronomia tra esotismo e recupero della tradizione" in Robustelli C., Frosini G. (a cura di), *Storia della lingua e storia della cucina. Parole e cibo. Due linguaggi per la storia della società italiana*. Atti del VI convegno dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Modena, 20-22 settembre 2007), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 661-669.
- Costantino M., Marellò C. e Onesti C. (2009), "La cucina discussa in rete. Analisi di gruppi di discussione italiani", in Robustelli C., Frosini G. (a cura di), *Storia della lingua e storia della cucina. Parole e cibo. Due linguaggi per la storia della società italiana*. Atti del VI convegno dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Modena, 20-22 settembre 2007), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 717-727.
- Frosini G. (2009), "L'italiano in tavola", in Trifone P. (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Carocci, Roma, pp. 79-103 (1<sup>a</sup> ed. 2006).
- Fusco F. (1998), "Francesismi nella gastronomia", in Morresi R. (a cura di), *Le lingue speciali. Atti del convegno di studi. Università di Macerata 17-19 ottobre 1994*, Il Calamo, Roma, pp. 285-296.

- GRADIT (1999-2000), *Grande dizionario italiano dell'uso*, De Mauro T. (a cura di), Utet, Torino.
- Lubello S. (2010), “Lingua della gastronomia”, in *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, pp. 553-554: [http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-gastronomia\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-della-gastronomia_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Manfredini M. (2009), “La lingua del «mangiarbere». L'italiano delle guide gastronomiche”, in Robustelli C., Frosini G. (a cura di), *Storia della lingua e storia della cucina. Parole e cibo. Due linguaggi per la storia della società italiana*. Atti del VI convegno dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Modena, 20-22 settembre 2007), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 671-685.
- Marello C. (1996), *Le parole dell'italiano*, Zanichelli, Bologna.
- Matzeu E., Ondelli S. (2014), “L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità”, in Macaluso F. P. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Testi presentati in CD al XIII congresso della SILFI, Palermo 22-24 settembre 2014, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- 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.
- Raffaelli A. (2009), “Forestierismi e italianizzazioni in ambito gastronomico della Reale Accademia d'Italia”, in Robustelli C., Frosini G. (a cura di), *Storia della lingua e storia della cucina. Parole e cibo. Due linguaggi per la storia della società italiana*. Atti del VI convegno dell'Associazione per la Storia della Lingua Italiana (Modena, 20-22 settembre 2007), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 349-363.
- Zingarelli (2017), *Vocabolario della lingua italiana*, Cannella M., Lazzarini B. (a cura di), Zanichelli, Bologna.

# FRA GIGLI E MASTROFINI: IL “PROSPETTO DI VERBI TOSCANI TANTO REGOLARI CHE IRREGOLARI” (1761) DI GIOVANNI BATTISTA PISTOLESI

Alessio Ricci<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Il *Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari* del fiorentino Giovanni Battista Pistolesi, pubblicato per la prima volta a Roma nel 1761 (Pistolesi, 1761), non pare abbia avuto sin qui molta fortuna, almeno fra gli storici della lingua. Se si eccettuano due citazioni in nota di Bonomi (1986: 43, n. 1 e 60, n. 1) nella sua edizione critica delle *Regole della lingua fiorentina* di Pierfrancesco Giambullari, a fare il nome di Pistolesi sono stati solamente, per quanto ne sappiamo, Vitale (1985: 446-447 e nn. 5-6) in uno studio sul lessicografo reggiano Luigi Lamberti, e Serianni (2009: 19 e 207, n. 130) con un paio di cenni nella sua monografia sulla lingua poetica italiana.

A nostro parere, il *Prospetto* meriterebbe una certa attenzione, come proveremo a dimostrare in questa sede.

Poco, molto poco siamo in grado di dire sul suo autore, se non che egli almeno fra il 1749 e il 1772 (quindi nel periodo in cui presumibilmente scrisse il *Prospetto*) visse a Roma e fu il principale collaboratore del futuro cardinale Giuseppe Garampi nell'allestimento dell'importante *Schedario* che da quest'ultimo prende il nome (124 grossi volumi in-folio), schedario che in sostanza è un Indice dell'Archivio Vaticano:

al Pistolesi vanno attribuiti non solo più della metà dell'intero complesso di schede che compongono lo Schedario (vergate con una caratteristica, accurata e chiarissima grafia), ma anche alcuni dei preziosi indici alfabetici che si affiancano allo Schedario [...]. In 23 anni di lavoro e dallo spoglio di circa 12.000 volumi il Pistolesi compilò intorno alle 600.000 schede (in pratica 3/4 dell'intero Schedario)<sup>2</sup>.

Se non che fra il 1768 e il 1772 esplose tra Garampi e Pistolesi un'aspra controversia (fatta di lettere, esposti e rimostranze), conclusasi con l'allontanamento dall'Archivio del nostro grammatico: «per la quantità e qualità del lavoro svolto, il Pistolesi non accettò di essere considerato un semplice esecutore (un copista retribuito), come invece lo trattò il Garampi, che tendeva ad attribuire soprattutto (o soltanto) a sé gli importanti lavori d'archivio e le iniziative in corso di attuazione» (Gualdo, 1989: 25).

<sup>1</sup> Università di Siena.

L'autore ringrazia vivamente Michele Colombo, Giuseppe Patota e Luca Serianni per aver letto una prima stesura del presente contributo.

<sup>2</sup> Così Gualdo, 1989: 24 e n. 92.



Il *Prospetto* esce a Roma nel 1761 per i tipi di Niccolò e Marco Pagliarini, «tra i maggiori editori del Settecento romano» (Franchi, 2014: 318). Una seconda e ultima edizione vedrà poi la luce a Pisa nel 1813, presso Niccolò Capurro: il volume viene presentato nel frontespizio come una «Nuova edizione rivista e corretta»; in realtà essa si rivela quasi identica alla precedente, rispetto alla quale le sole differenze sono le seguenti: 1. nel frontespizio compare per la prima volta il nome dell'autore (che nell'edizione Pagliarini si leggeva solo in calce alla lettera dedicatoria); 2. viene soppressa la lettera di dedica (Pistolesi, 1761: III-IV) a Giovanni Andrea Brogiani, Rettore del Seminario Arcivescovile di Firenze (che fu fondato il 4 novembre 1712); 3. sono promosse a testo le 43 correzioni dell'*Errata corrige*; 4. cade la pagina contenente gl'*Imprimatur* (Pistolesi, 1813).

Dalla *Prefazione* ricaviamo, per cominciare, quali *auctoritates* costituiscono le fondamenta del *Prospetto*: vi è nominata infatti una sequela di grammatici che vanno da Bembo a Corticelli, passando, fra gli altri, per Castelvetro, Bartoli, Amenta; e sono proprio questi i nomi più citati da Pistolesi nelle note ai prospetti verbali, insieme a coloro, segnatamente il Cinonio e il Buommattei, che hanno prestato particolare attenzione ai verbi (quantunque sempre, a detta del nostro, in modo insufficiente)<sup>3</sup>. Quanto all'organizzazione testuale del *Prospetto*, il modello di riferimento dichiarato è Girolamo Gigli. Leggiamo che cosa scrive il grammatico fiorentino:

Il modo dunque da me tenuto nella divisione delle voci ebbe in vista ancora il Gigli nelle sue *Lezioni di Lingua Toscana*. Ma anch'egli fu molto scarso, e inoltre non molto bene avveduto, perché fra le voci corrette egli pone alcune terminazioni, le quali ora certamente non sono grate, e solo si trovano in alcuni Antichi più rancidi. Io ho diviso le voci d'ogni Persona in quattro classi: nella prima sono poste le voci buone e corrette, e da potersi sicuramente usare, le quali ho indicate col nome di *Regolari*, perché si appoggiano sulla autorità delli Scrittori, de' Grammatici, e sull'uso: nella seconda le *Antiche*, delle quali molte non disdicono eziandio in oggi, come si vedrà dalle note, e che io avrei potuto ripetere nella classe delle poetiche; perché a' rimatori è quasi sempre lecito di valersene nella poesia, quantunque si aborriscono nelle prose. Nella terza le *Poetiche*, benché molte non sono privatamente de' poeti, ma loro più comuni; nell'ultima gl'*idiotismi*, ed *errori*. Gli errori sono sempre errori, né mai si possono scusare per qualsisia ragione. Fra gli idiotismi poi, che non son altro, sennonché maniere basse, e voci usate per lo più dalla plebe, o dalla gente culta, ma solamente nel favellare; sebbene non si sosterrebbero in elegante scrittura, tuttavia si praticano nello scrivere familiarmente. Questi idiotismi hanno almeno qualche appoggio, ed è l'uso de' Toscani [...], quando veramente per essere affatto contrario alle regole, e all'autorità non si debba chiamare abuso<sup>4</sup>.

Dunque Pistolesi adotta la partizione in quattro colonne per la prima volta sperimentata da Gigli. Ma di là da ciò, il salto di qualità del *Prospetto*, se confrontato con le *Lezioni* del 1722 nonché con le *Regole della Toscana Favella* dell'anno precedente (non citate da Pistolesi, 1813), è davvero notevole, sotto il rispetto e quantitativo e qualitativo.

<sup>3</sup> Pistolesi, 1813: III-V.

<sup>4</sup> Pistolesi, 1813: V-VI.

Innanzitutto le dimensioni dei testi: mentre le *Lezioni* (Gigli, 1722) dedicano al verbo meno di 50 pagine (di piccolo formato) trattando poco più di 20 verbi, e le assai più distese *Regole* (Gigli, 1721) riservano al verbo circa 160 pagine analizzando una sessantina di verbi (non sempre però in forma completa), il *Prospetto* (Pistolessi, 1813) consta di oltre 360 pagine dedicate a 104 verbi. In secondo luogo, l'opera pistolesiana, che non ha parti di trattazione generale, fa seguire al prospetto dei singoli verbi una serie di note di spiegazione e approfondimento sulle varie forme (con citazioni d'autore e riferimenti ai trattatisti del passato), esattamente come farà, una cinquantina d'anni dopo, Marco Mastrofini nel suo importante e ponderoso *Teoria e prospetto ossia dizionario critico de' verbi italiani conjugati* (1814).

Prima di sottoporre al vaglio alcune caratteristiche del *Prospetto*, potrebbe essere non inutile accennare qui proprio al rapporto che lega l'opera sui verbi di Mastrofini a quella di Pistolessi. Innanzitutto, che il secondo abbia rappresentato un modello di riferimento per il primo lo dimostra senz'altro questo passo della dedicatoria *Ai lettori del Dizionario critico*: «Quanti scrissero di nostra lingua, trattarono qual più qual meno de' nostri verbi, e soprattutto il Cinonio, ed ultimamente Gio. Batista Pistolessi»<sup>5</sup>. In secondo luogo, proprio Pistolessi è la seconda autorità grammaticale più citata (dopo Buommattei) da Mastrofini<sup>6</sup>; il quale talora corregge qualche errore del *Prospetto*<sup>7</sup>, ma non sempre a ragion veduta<sup>8</sup>. Infine, si osserverà che allorquando Mastrofini dovrà illustrare, preliminarmente, la classificazione del prospetto dei verbi, le sue parole ricalcheranno assai da presso (lo abbiamo evidenziato col corsivo) quelle di Pistolessi che abbiamo appena lette:

Il prospetto sarà distinto in quattro colonne: nella prima si avranno le voci corrette, nella seconda le antiche, nella terza le poetiche, e nella quarta le non ben certe, gl'idiotismi e gli errori: si avverta che *non tutte le antiche sono affatto dismesse*, anzi talvolta usate a tempo adornano la scrittura: *come pur le poetiche non tutte sono così della poesia che non servano talora alla prosa*. Il che si conoscerà dalle note. *Gli errori son sempre errori. Gl'idiotismi poi sono voci usate nel parlare e nello scrivere familiare, non però nelle belle scritture*, sebbene talvolta vi

<sup>5</sup> Mastrofini, 1814: I, VIII. Allo stesso tempo però Mastrofini prosegue così, rivendicando la superiorità del proprio lavoro: «Ma chi paragoni le opere di questi alla nostra, spero che assai sarà contento delle cure che vi ho poste sopra, sia che riguardi l'interesse dell'argomento, sia che la semplicità alla quale ne è ridotta la teoria, sia che l'uso fattovi della Critica per isvolgere le derivazioni, e gli arcani di nostra lingua, e notare le correzioni opportune, risecate le discussioni lunghe e le garrulità, per seguire anzi gli esempj de' grandi Scrittori, che le perplessità di chi opina» (Mastrofini, 1814: I, VIII-IX).

<sup>6</sup> Traggio l'informazione dalla tesi di laurea di Mauro Mastrofini, discendente di Marco (cfr. Mastrofini, 1994-1995: 123).

<sup>7</sup> Come quando Pistolessi considera stranamente *fia* forma poetica del congiuntivo presente: «né so perché il Signor Pistolessi proponga *fia* per *sia*, e non per *sarà*, quando significa più propriamente *sarà*» (Mastrofini, 1814: I, 41, n. 14).

<sup>8</sup> Si veda, per esempio, la critica (con argomentazioni non condivisibili) al Pistolessi il quale «dice che *da, fa, sta* persone prime dell'imperativo debbono apostrofarsi». Oppure si legga, sempre a proposito del verbo *dare*, la seguente annotazione: «Il Signor Pistolessi dice che *diè* sta per *diede*: è vero, quanto al senso: ma *diè* è voce primitiva, e di sua desinenza, e non sincope per modo alcuno di *diede*» (Mastrofini, 1814: I, 237, n. 14 e 234, n. 4).

scorrono per incuria e per arbitrio degli scrittori che le decidon per buone, o vogliono nobilitarle con la fama già da essi acquistata<sup>9</sup>.

A quanto detto sin qui si potrebbero aggiungere alcune affermazioni di Giuseppe Compagnoni contenute nella *Teorica dei verbi italiani* (1817), affermazioni che, sebbene siano da prendere con le dovute cautele, sembrano confermare una certa influenza del *Prospetto* sul *Dizionario* di Mastrofini, come si cercherà di mostrare anche più avanti tramite alcuni riscontri puntuali. Ecco che cosa scrive Compagnoni nella *Lettera* dedicatoria all'editore Stella:

Le note dell'Opera del signor Mastrofini, toltene assai poche, né tutte queste di grande importanza, sono copiate parte dal libro di Pistolesi (*a cui debbesi il vero merito di aver renduto di utilità generale quanto trovavasi preparato ed esposto sì dal Cinonio, che da alcuni altri de' nostri scrittori di grammatica*), e parte dal Vocabolario della Crusca, massimamente quale negli ultimi tempi si è stampato in Verona<sup>10</sup>.

Dicevo che le parole che si sono appena lette non possono comunque essere prese per oro colato, se non altro perché per Compagnoni ridimensionare il valore dell'opera mastrofiniana poteva essere un modo per difendersi da un eventuale confronto con il modello al quale egli s'ispirava<sup>11</sup>. Come che stiano le cose, quando Compagnoni nella *Lettera* si troverà ad argomentare contro possibili accuse di aver copiato il *Dizionario critico*, ribadirà il concetto della centralità del *Prospetto* pistolesiano: «con più verità potrebbe dirsi essere anzi dall'Opera del Pistolesi tolto e il libro del sig. Mastrofini e il mio, perciocché alla costruzione di entrambi questi due ultimi ottimamente ha servito l'orditura di quella» (Compagnoni, 1841: XI).

## 2. CARATTERISTICHE DEL PROSPETTO

Ma è tempo di tornare al *Prospetto*, per illustrarne le peculiarità che ci sono sembrate maggiormente degne di nota. Abbiamo letto come nella *Prefazione* – all'inizio del brano sopra riportato – Pistolesi critichi le *Lezioni di lingua toscana* di Girolamo Gigli, riguardo al verbo, non solo per l'evidente stringatezza che le caratterizza, ma anche per il fatto che il loro autore è «non molto bene avveduto, perché fra le voci corrette egli pone alcune terminazioni, le quali ora certamente non sono grate, e solo si trovano in alcuni Antichi

<sup>9</sup> Mastrofini, 1814: I, 3. Da notare che in realtà l'indicazione di «idiotismo» (concetto centrale, come vedremo, in Pistolesi) non è presente nei prospetti verbali del *Dizionario critico*, dal momento che la quarta colonna reca solamente «incerto, erroneo».

<sup>10</sup> Compagnoni, 1841: X (corsivo nostro). E poco più avanti l'autore sentirà la necessità di precisare: «Non per questo però intendo io che e voi ed ogni altro dobbiate pensare che io non abbia dell'Opera del sig. Mastrofini e di lui la debita stima» (Compagnoni, 1841: XI). D'altra parte i nomi di Pistolesi e Mastrofini compaiono entrambi, insieme a quello del Cinonio, nel titolo del suo lavoro: *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti compilata sulle opere del Cinonio, del Pistolesi, del Mastrofini, e d'altri più illustri grammatici*.

<sup>11</sup> Serrianni (2009: 20) parla al riguardo di «qualche velenosa frecciata nei confronti del predecessore».

più rancidi»<sup>12</sup>. Effettivamente Pistolesi corregge in molti casi le indicazioni imprecise di Gigli<sup>13</sup>. Vediamo un solo esempio fra i molti che si potrebbero mettere a referto.

Per le terze e seste persone del condizionale presente di *essere* le prescrizioni di Gigli non sono sottoscrivibili, dal momento che allato a *sarebbe, sarebbero* (e varianti) vengono collocate (sia nelle *Regole* sia nelle *Lezioni*) come «corrette» (cioè di uso comune) anche *saria, sariano e sarieno* (mentre solo *fora* e *forano*, nonché *saria* di prima persona, figurano tra le forme «poetiche») <sup>14</sup>. Pistolesi (1813: 2), più giustamente, inserisce sia *saria, sariano, sarieno* sia *fora, forano* nella classe delle forme «poetiche», a proposito delle quali si ricordi l'importante precisazione che abbiamo letto nella *Prefazione*: «molte non sono privatamente de' poeti, ma loro più comuni» (corsivo nostro) <sup>15</sup>. Precisazione, quest'ultima, che non sembra essere stata recepita da Mastrofini (1814: I, 41, nn. 15-16), per il quale mentre *sarieno, fora e forano* sono solo «voci del verso», *saria* e *sariano* sono voci «di verso e prosa: occorrono negli antichi e ne' moderni»: il che equivale a non fare alcuna distinzione fra *sarebbe, sarebbero* da un lato e *saria, sariano* dall'altro.

Ma forse il maggior motivo d'interesse dell'opera di Pistolesi – almeno vedendo le cose dal punto di vista dello storico della lingua – risiede nel fatto che essa affianca, o meglio: antepone, nella quarta colonna, la categoria degli «idiotismi» a quella degli «errori». Si tratta di una classe dalla connotazione senz'altro sociolinguistica giacché, come spiega bene il grammatico, idiotismi «non son altro, sennonché maniere basse, e voci usate per lo più dalla plebe, o dalla gente culta, ma solamente nel favellare; sebbene non si sosterrebbero in elegante scrittura, tuttavia si praticano nello scrivere famigliarmente» <sup>16</sup>. A voler parafrasare, possiamo dire che nella categoria degli idiotismi rientrano tutte quelle forme verbali che hanno larga circolazione nel parlato (anche della «gente culta», puntualizza Pistolesi) e nella scrittura che non sia «elegante scrittura» (quindi nella scrittura dell'uso e in quella, potremmo aggiungere, che intende simulare il parlato).

Ecco un esempio da manuale: la prima persona dell'imperfetto analogico in *-o* rispetto a quello etimologico in *-a*. Si legga il passo seguente, a proposito degli idiotismi *eràmo* per *eravamo* ed *eri* per *eravate* (sui quali torneremo più avanti): «Il Bommattei [...] dice: *Oggi in parlando (almeno famigliarmente) si dice noi eramo; che chi dicesse eravamo, sarebbe da tutti forse burlato, e molti dicono voi eri anche nelle scritture domestiche più che eravate*. E io dico lo stesso di *ero* per *io era*» <sup>17</sup>. Istituito dunque un parallelo con le forme *eràmo* ed *eri* che Benedetto Buommattei, nella sua grammatica *Della lingua toscana* (1643), aveva considerate normali nel parlato familiare (nonché «nelle scritture domestiche») <sup>18</sup>, Pistolesi reputa *io era* regolare e *io ero* idiotismo, cioè variante sociolinguisticamente più bassa dell'altra: più bassa – si noti – non meno corretta, e comunque ormai più diffusa almeno nel parlato spontaneo. Tant'è vero che egli poco più avanti, a proposito dell'alternanza *io aveva / io avevo*, ribadisce: «Nel parlare e nello scriver famigliare è fatto omai tanto comune il terminare in O questa prima persona del pendente, che non può

<sup>12</sup> Pistolesi, 1813: VI.

<sup>13</sup> Già Serianni (2009: 19) ha avvertito che il *Dialogo tra maestro e scolare* delle *Regole* «va consultato con cautela, giacché in molti casi non sembra riflettere se non l'estrosa personalità dell'autore».

<sup>14</sup> Cfr. Gigli, 1721: 59 e 1722: 69.

<sup>15</sup> E sulle forme appena menzionate cfr. anche Pistolesi, 1813: 5, nn. 16-17.

<sup>16</sup> Pistolesi, 1813: VI.

<sup>17</sup> Pistolesi, 1813: 4, n. 6.

<sup>18</sup> Cfr. Colombo, 2007: 322-323 e n. 874.

ascriversi ad errore, e il Bommattei medesimo non ardisce di riprendere chi così la terminasse»<sup>19</sup>. Anche in questo caso possiamo misurare la distanza che separa il *Prospetto* di Pistolesi dalle opere di Gigli e Mastrofini. Il primo, sia nelle *Regole* sia nelle *Lezioni*, pone entrambe le forme sotto la categoria «corretto», specificando però «io era, meglio, che io ero»<sup>20</sup>, e argomentando in questi termini:

*io ero, io amavo* [...] si dice per tutti; né mancano Scrittori insigni, che l'abbiano praticato, parendo che così distinguasi la prima persona dell'imperfetto dalla terza [...]. Perciò qui ponesi l'*ero*, l'*amavo*, nell'usuale scrivere, e parlare quanto che tanti Autorevoli Grammatici nol consentano [...]; ma però è da consigliarsi ogni delicato della lingua, a scriver più tosto *io era*<sup>21</sup>.

Anche Mastrofini (1814: I, 36 e 39, n. 6), come Gigli, pur collocando entrambe le forme nella colonna delle «regolari», accorderà comunque la preferenza al tipo in *-a*: «*Era* ed *ero*: la prima è buona, e si preferisce: la seconda sarebbe più ragionevole, perché più distinta da *era* in terza persona; e si ode frequentemente, anzi se ne hanno pur degli esempj [cioè esempi antichi]». Se insomma Gigli e Mastrofini considerano prioritario il modello delle scritture colte e la norma grammaticale, Pistolesi sembra porre l'accento sull'uso parlato e scritto delle due forme in un'ottica, per usare una terminologia moderna, prevalentemente di variazione linguistica.

Un altro caso interessante può mostrare come la categoria dell'idiotismo permetta a Pistolesi – forte anche delle opportune letture dei trattatisti che lo hanno preceduto – acute ricostruzioni di storia linguistica. Per la seconda persona singolare dell'indicativo presente di *essere*, Gigli (1721: 57 e 62) aveva considerate corrette sia la forma *sei* sia la forma *sè* («Tu se', o sei» si legge nel prospetto)<sup>22</sup>; ma la sua argomentazione, che si basava esclusivamente sugli *auctores* ed era circoscritta alla situazione della Toscana, non dava conto dell'evoluzione storica delle due forme: «*Sei* nella seconda persona opposero i Fiorentini al Padre Bartoli non potersi dire, ma *se'*: Egli però se ne difende nel suo *Non si può* alla particella 77. e gli Scrittori Sanesi sono dalla sua, essendo una frivola obbiezione, che *sei* verbo, possa fare equivoco col *sei* numero». Invece Pistolesi (1813: 1 e 3, n. 2) da un lato, distribuendo nel prospetto le due forme in colonne diverse (*se'* regolare / *sei* idiotismo), ne evidenzia il diverso livello diacronico: «*Se'*. Così sempre gli Antichi; ma ora l'uso universalissimo comporta, che si dica *sei*»; dall'altro, per corroborare le proprie affermazioni e chiarire il valore di quell'«uso universalissimo» (cioè a dire non solo toscano), rimanda (già nella prima edizione del *Prospetto* del 1761) alle note dell'Accademia della Crusca a Buommattei (1760: 228): «È tanto tempo, che in Firenze si dice “SEI” in vece di “SE”, che difficilmente si troverà quando avesse principio quest'uso», sicché «adesso e dicendosi e scrivendosi e da' Toscani, e dagl'Italiani tutti sei e non se, non è se non da lodare chi scrive *se'* con l'apostrofo almeno per distinguerlo da *se* particella» (nostro il corsivo). È evidente che qui Pistolesi cita l'autorità della *Crusca* per sottolineare come al *sè* delle scritture antiche si opponga il *sei* dell'uso «universalissimo»

<sup>19</sup> Pistolesi, 1813: 9, n. 6.

<sup>20</sup> Gigli, 1721: 57 e 1722: 67.

<sup>21</sup> Gigli, 1721: 63.

<sup>22</sup> D'obbligo il rinvio allo studio di Castellani, 1999.

coevo; opposizione che si riflette nella diversa collocazione delle forme nel prospetto<sup>23</sup>. Quanto al *Dizionario critico* di Mastrofini, si ritorna al prospetto di Gigli (i due tipi sono entrambi nella colonna dei regolari, ma invertiti: «sei se'») e si accorda una certa preferenza a *sei*, soprattutto in virtù del fatto che quest'ultima è la voce ormai divenuta normale anche nella scrittura letteraria: «*Se'* con apostrofo e talvolta senza, dicevasi dagli antichi per *sei*, quasi sempre: ora l'ultima voce è la comune in verso e prosa: la prima con apostrofo si usa ancora con eleganza in verso, ma sobriamente»<sup>24</sup>.

D'altra parte nel *Prospetto* – che, accanto alla norma, tiene sempre ben presente l'uso, definito «il regolatore delle lingue vive»<sup>25</sup> – non mancano vere e proprie prese di distanza nei confronti dei grammatici del passato, redarguiti di aver talora completamente perso di vista la lingua contemporanea. Quando Pistolesi pone la forma aferetica *sendo* per *essendo*, che è un argenteismo molto diffuso fra Quattro e Cinquecento (e ancora presente, fra l'altro, nella scrittura di Galileo)<sup>26</sup>, quando Pistolesi – dicevo – pone *sendo* nella colonna «antico» osservando che «*Sendo* per *essendo* si trova spesso in prosa, e in verso», allora ecco che rimprovera l'Amenta il quale «vorrebbe tor dal mondo questa forma [...], sopporta[ndola] per misericordia nel verso», giacché egli «andò dietro ciecamente al Bembo, come hanno fatto la maggior parte de' nostri gramatici, che si seguitano, come le grue»<sup>27</sup>. Invece *sendo* «oggi s'usa comunemente in ispecie nello scriver familiare»: sicché «lo star troppo attaccati a' gramatici nelle lingue morte fa qualche volta cadere in errore, ma nelle vive molto più spesso»<sup>28</sup>. Peraltro questo è uno dei non pochi casi in cui Mastrofini (1814: I, 42, n. 20) concorda con Pistolesi, giuste o sbagliate che siano le analisi di quest'ultimo. Scrive infatti l'abate di Montecompatri: «*Sendo* per *essendo* occorre non di raro in verso e prosa, tra gli antichi e tra' moderni, anche a' di nostri».

<sup>23</sup> Tuttavia – lo si sarà notato – la distribuzione *se'* regolare / *sei* idiotismo non sembra coerente con la descrizione («*Se'*. Così sempre gli Antichi; ma ora l'uso universalissimo comporta, che si dica *se'*): sarebbe stata preferibile una disposizione di *sei* nella prima colonna (regolare) e di *se'* nella seconda (antico).

<sup>24</sup> Mastrofini, 1814: I, 36 e 38, n. 2.

<sup>25</sup> Pistolesi, 1813: 14, n. 3.

<sup>26</sup> La forma aferetica del gerundio – che compare raramente nei testi trecenteschi, sia in prosa sia in versi (dal *corpus* OVI ne ricaviamo 172 occorrenze contro oltre diecimila di *essendo*) – ha avuto senza dubbio una grande diffusione nel fiorentino (e toscano) argenteo. Attraverso la LIZ scopriamo in particolare che *sendo* è spesso più frequente di *essendo* in molti testi del Quattro e Cinquecento che possono essere considerati, per varie ragioni, uno specchio veritiero della lingua dell'uso: nei *Ricordi* di Giovanni Morelli 18 *sendo* contro 4 *essendo*; nelle *Lettere* di Alessandra Macinghi Strozzi 43/49; nei *Motti e facezie del piovano Arlotto* 43/7; nei *Libri della famiglia* di Leon Battista Alberti 29/9; nel *Paradiso degli Alberti* di Giovanni Gherardi 70/30; nelle *Novelle* di Lorenzo il Magnifico 12/0, ecc.; ancora in Machiavelli e Guicciardini *sendo* è più usato di *essendo*. Quanto a Galileo, *essendo* è di gran lunga maggioritario, ma *sendo* mostra ancora una discreta vitalità (soprattutto nella scrittura epistolare): mi permetto di rinviare a Ricci, 2017: 83-86. La forma aferetica sembra peraltro aver attirato solo in parte l'attenzione dei trattatisti: «è considerata una variante poetica da Bembo [...] e da Alunno» (Serianni, 2009: 232), ma non viene citata, se non ho visto male, né da Giambullari né da Buommattei né da Corticelli: cfr. Bonomi, 1986: 47, Colombo, 2007: 312-316, 383-387, Corticelli, 1745: 95-100. Gigli (1721: 61) colloca *sendo* nella colonna «antico», senza alcun commento.

<sup>27</sup> Nelle *Prose* leggiamo infatti: «*Essendo*, che si dice eziandio *Sendo* alcuna volta nel verso» (Dionisotti, 1966: 262 e Vela, 2001: 205; adottato il titolo *Prose* sulla scorta di Patota, 2017).

<sup>28</sup> Pistolesi, 1813: 3 e 6, n. 23. Molto difficile, viste le scarse conoscenze che abbiamo sul fiorentino dell'uso del Settecento, è stabilire se realmente al tempo di Pistolesi *sendo* fosse impiegato «comunemente in ispecie nello scriver familiare» (ma su questo aspetto si veda segnatamente la parte conclusiva del presente contributo): nei 238 testi settecenteschi archiviati nella LIZ – che però sono perlopiù di carattere letterario – abbiamo in tutto solo 48 occorrenze di questa forma, concentrate specialmente nelle commedie di Goldoni, nella *Vita* di Alfieri e negli *Animali parlanti* di Casti (quindi in autori non toscani).

Talora le indicazioni di Pistolesi, orientate a individuare le differenze fra il parlato e lo scritto, nonché fra i diversi livelli di scrittura, colgono senz'altro nel segno, e vengono infatti riprese, pressoché alla lettera, da Mastrofini. Vediamo un esempio. Se Gigli (1721: 57 e 63) colloca la già ricordata forma *eri* in luogo di *eravate* nella colonna delle voci corrotte, e poi aggiunge: «*Voi eri, voi amavi* etc. [...] è fallo di tutta Toscana, e tutta Roma: o per dir meglio di tutta Italia»; nel *Prospetto* (Pistolesi, 1813: 10, n. 8) si afferma invece che quando si parla «in Firenze non si dice altro mai, che voi *avevi*; e *avevate* sarebbe una solenne affettazione. Lo stesso si fa nelle scritture famigliari; ma nelle gravi si scrive *avevate*». A queste parole farà letteralmente eco Mastrofini (1814: I, 46, n. 7): «In Firenze non si dice altro mai, che voi *avevi*: ed *avevate* sarebbe affettazione: ciò pure si costuma nelle scritture familiari: ma nelle regolari e gravi si scrive *avevate*». D'altra parte, del fatto che il tipo *eri* per *eravate* fosse molto diffuso già nel fiorentino del Cinque-Seicento fanno fede le testimonianze congiunte di Giambullari nelle *Regole della lingua fiorentina* (che nel paradigma del verbo *essere* antepone *eri* a *eravate*<sup>29</sup>) e di Buommattei, citato, come abbiamo già visto, da Pistolesi<sup>30</sup>.

Molto più frequentemente, tuttavia, Mastrofini – per il quale la cartina al tornasole è sempre la tradizione letteraria – non può sottoscrivere le aperture di Pistolesi al polo basso del *continuum* sociolinguistico fiorentino. Così, mentre per il secondo il participio *auto* per *avuto* è un idiotismo del fiorentino coevo attestato anche nelle scritture antiche: «In antico si trova *auto*, e anche oggi si trova tutto di in bocca del popolo fiorentino»; per il primo si tratta di una forma da proscrivere senza appello: «*Auto, abbiuto* per *avuto* sono affatto rifiutati: dicasi *avuto*»<sup>31</sup>.

Nella concezione della lingua di Pistolesi l'uso è così preponderante sulla norma che talvolta una forma, sebbene censurata dalle grammatiche coeve, e dalla maggior parte di quelle dei secoli precedenti, può essere comunque giustificata da (e ammessa in) particolari contesti comunicativi. Si prenda la sesta persona analogica del congiuntivo

<sup>29</sup> Bonomi, 1986: 43, n. 3. Nel caso poi della quarta persona, Giambullari fa precedere *eramo* a *eravamo* non solo nel paradigma dell'imperfetto indicativo, ma anche «nel piuccheperfetto (trapassato) ['eramo ed eravamo stati; eravate stati] e la pone da sola nella formazione del passivo ['eramo, eravate, erano amati'; 'eramo stati, eravate stati, erano stati amati']» (Bonomi, 1986: 43-44 e 64).

<sup>30</sup> A riprova di ciò che scriveva Buommattei – «Oggi in parlando (almeno famigliaramente) si dice noi *eramo*; che chi dicesse *eravamo*, sarebbe da tutti forse burlato, e molti dicono *voi eri* anche nelle scritture domestiche più che *eravate*» – e ribadiva Pistolesi – «*avevate* sarebbe una solenne affettazione» –, si leggano le seguenti battute, fra il giovane letterato Arsilio e il vecchio Anselmo Taccagni, nella commedia *L'Aver cura di Donne è pazzia* (sulla quale torneremo più avanti) del fiorentino Giovanni Battista Fagioli (1735: 118): «Ars. Che lo *volevate*? / Ans. Eh io non lo *volevavo*, perché non saprei che me ne fare; questo signore lo *volevava*» (scena nella quale si noterà per l'appunto l'avverarsi delle parole di Buommattei e Pistolesi: Arsilio – che parla una lingua forbita e libresca – viene «burlato» da Anselmo – che si esprime invece in un fiorentino dell'uso medio – per aver usato la «solenne affettazione» *volevate* anziché *volevi*; corsivo nostro nel testo citato). Lo stesso Buommattei, in un altro luogo, aveva specificato che «oggi [...] si dice DOVEVATE, FACEVATE, PAREVATE [...], benché più volgarmente si dica dal nostro popolo: DOVEVI, FACEVI, PAREVI [...], ma è tenuto basso e popolare» (Colombo, 2007: 308). Segnalo infine che la quinta persona dell'imperfetto uguale alla seconda è pressoché l'unica forma della scrittura di Galileo (Ricci, 2017: 73-75).

<sup>31</sup> Pistolesi, 1813: 10, n. 10 e Mastrofini, 1814: I, 46, n. 11. Il tipo con dileguo della *v* intervocalica, frequente nel fiorentino sin dalle origini (come si ricava interrogando il *corpus* dell'OVI), è ancora normale in testi quattro-cinquecenteschi per varie ragioni legati alla lingua dell'uso (dalle *Lettere* della Macinighi Strozzi alla *Vita* di Cellini). Ancora nella prima metà del Seicento il tipo è documentato nella *Tancia*, commedia rustica (rappresentata per la prima volta nel 1611) di Michelangelo Buonarroti il Giovane (fonte LIZ), e nel *Dialogo* di Galileo, per il quale *auto* sembra essere la forma normale (Ricci, 2017: 86-88).

presente dei verbi delle classi II-IV in *-ino* (*temino, scrivino, sentino*). Mentre Gigli (1721: 100) considera tale desinenza un «sollecismo, che ha per mallevadori tutti i buoni scrittori, che non se n'astenero, ma che pure dai Grammatici non fu mai scusato», e Mastrofini (1814: I, 55 e 60, n. 16) la definisce tipica «del cinquecento» ma ai suoi tempi senz'altro erronea, Pistolesi (1813: 20, n. 15) avverte che forme come *sentino, leggino, scrivino* (frequenti negli «autori purgati del secolo XVI») non sono certamente da seguire, e tuttavia, in nome dell'uso sovrano, arriva a concedere che «solamente si p[ossano] sopportare nello scriver lettere familiari, e cose simili, e nel parlar comune senza poterne esser ripresi»<sup>32</sup>.

Metterà conto notare come non di rado la sensibilità linguistica di Pistolesi lo conduca a una migliore messa a fuoco delle marche d'uso di alcune forme rispetto ai grammatici precedenti. Consideriamo l'allotropo *ponghiamo* per *poniamo* (indicativo presente), tipico del fiorentino dell'uso postquattrocentesco (arriverà almeno fino alle prose del Leopardi maturo)<sup>33</sup>. Non è sicuro che già il Giambullari nelle *Regole* abbia registrato la forma *ponghiamo*: «poniamo et ponghiamo et ponemo» si legge nella stampa, ma nel manoscritto autografo solo «poniamo et ponemo» (e forse *ponghiamo* è aggiunta del curatore dell'edizione torrentiniana)<sup>34</sup>. È invece certo che Buommattei – «ponghiamo e poniamo» (Colombo, 2007: 351) – nella sua fortunata grammatica colloca addirittura *ponghiamo* «nel primo luogo»<sup>35</sup>, come non mancherà di notare Pistolesi (1813: 229, n. 7): «non è affatto lodevole il Bommattei, il quale l'ha riposta [la forma *ponghiamo*] nel primo luogo al cap. 40. poiché alla fine è un idiotismo, ma comportabile». Con queste parole il nostro reputa sì *ponghiamo* tollerabile, ma a patto che lo si consideri un «idiotismo», cioè, lo abbiamo detto, un allotropo della lingua dell'uso. Anche in questo caso Mastrofini (1814: II, 446, n. 4) sembra fare tesoro delle osservazioni pistolesiane: «*ponghiamo* si tiene per un idiotismo usato non raramente». Non altrettanto acuto, invece, era stato Gigli (1721: 173-174), che nelle *Regole* aveva collocato *ponghiamo* nella colonna delle voci «antiche», liquidandolo come un «rancidum[e] [...] del Fiorentino Idioma»<sup>36</sup>.

Non mancano d'altra parte nel *Prospetto* alcuni idiotismi che anche Pistolesi, come prima di lui Gigli, non si sente di legittimare, verosimilmente perché avvertiti senz'altro

<sup>32</sup> Fra le grammatiche pubblicate nel Cinquecento e nella prima metà del Seicento studiate da Mattarucco (2000: 128, nn. 182 e 184), solo Giambullari (e parzialmente Fortunio: «*Che quelli scrivino, habbino / haggiano, siano*. Nella *princeps* delle *Regole* però c'era *scrivano*») considera normali le uscite in *-ino*: «Nei paradigmi: *scrivino, sentino, ponghino, abbino, siano e sieno*».

<sup>33</sup> Nel *corpus* dell'OVI le uniche 2 occorrenze di *ponghiam(o)* sono nella locuzione congiuntiva *ponghiamo che* in Bono Giamboni e Domenico Cavalca; nella LIZ le prime attestazioni sono cinquecentesche e arrivano fino a Leopardi, che usa spesso (ma solo in prosa) forme del tipo *ponghiamo, supponghiamo, venghiamo* (nonché *ponghiate*, ecc.), segnatamente dopo il 1821 (cfr. Ricci, 2003: 94-95). Forme che non sembrano comunque aver varcato la soglia del Novecento.

<sup>34</sup> Cfr. Bonomi, 1986: XXVI, 60 e n. 1.

<sup>35</sup> Del resto, ancora Corticelli (1745: 130), nelle importanti *Regole ed osservazioni della lingua toscana*, sembra mettere sullo stesso piano le due voci: «Noi poniamo, o ponghiamo».

<sup>36</sup> Similmente anche la forma *venghiamo* per *veniamo* è considerata da Pistolesi (1813: 342, n. 8), sulla scorta di Buommattei, un idiotismo dell'uso fiorentino: «*Vegnamo* è posta dal Bommattei nel suo Trattato cap. 41. ma prima di essa *venghiamo*, piuttosto idiotismo tollerato per l'uso comunemente introdotto. È verisimile che il Bommattei, a cui in iscrittura sarà scappato dalla penna, come si vede nella sua gramatica, verbigratia nel Tratt. 6. 1. dicendo: *Innanzi, che noi venghiamo a trattar di questa difficil materia ec.* abbia voluto poi adottarlo nel Trattato de' Verbi» (cfr. Colombo, 2007: 80 e 359). Per Mastrofini (1814: II, 660, n. 4) *venghiamo* «sebene si oda e legga: non dovrebbe aver luogo in purgate e belle composizioni». Aggiungo che i tipi *venghiamo* (indicativo e congiuntivo) e *venghiate* (congiuntivo) sono gli unici attestati nella scrittura galileiana (cfr. Ricci, 2017: 66-69).



demotici e del contado. È il caso sia di *siate* per *siete*, «errore della plebe Fiorentina», sia di *vadia* per *vada*, che «si usa per un idiotismo, ma non lodevolmente, quantunque si trovi scritto in Buon[arro]ti Fier[a] 1.4.9. *Par che venga dal campo, e al campo vadia*»<sup>37</sup>.

Abbiamo parlato, per Pistolesi, di sensibilità linguistica, e dovremmo aggiungere qui anche sensibilità filologica, come dimostrano talune spie significative. Intanto egli è in grado di cogliere peculiarità finanche minime della lingua del passato, come quando, a proposito delle forme di imperfetto indicativo del tipo *avièno* / *avièno* di sesta persona e *aviè* di terza, rileva con assoluta precisione almeno due dati: 1. che le prime, quelle plurali, hanno avuto una circolazione di gran lunga superiore al confronto con quella delle seconde (così a proposito di *vedèno*: «questa terminazione nella terza plurale è quasi universale anche negli altri Verbi, e in alcuni torna bene, in altri male; onde ci vuole giudizio: laddove nella terza Persona singolare fa sempre poco bene, e gli esempi son rari»<sup>38</sup>); 2. che le seconde, quelle del tipo *aviè* (di cui però il grammatico non è più in grado di cogliere la pronuncia ossitona, dal momento che scrive *conoscè*, *vedè*, ecc.), sono solo di terza persona e mai di prima: osservazione, quest'ultima, che sembrerebbe confermata dalle nostre ricerche e che non ci risulta sia stata mai fatta da altri trattatisti<sup>39</sup>. In secondo luogo, un certo scrupolo filologico Pistolesi lo dimostra senza dubbio a più riprese nella valutazione critica delle fonti citate, come quando si serve del codice Mannelli, e delle «buone stampe», per correggere forme non genuine nelle citazioni decameroniane dei grammatici del Cinquecento: è così che prima emenda un sincopato *furno* che secondo le *Ricchezze della lingua volgare* di Alunno (1543: 177v) si leggerebbe nell'Introduzione alla prima giornata: «Ma nel testo Mannelli, e nelle buone stampe si legge *furonos*»<sup>40</sup>; e poi ritocca altresì un *odisti* in *udisti* in un passo della sesta novella della prima giornata citato da Bembo: «Ma il vero è, che nel testo Mannelli, e nelle buone stampe si legge: *Udisti tu*»<sup>41</sup>. Ebbene, in entrambi i casi l'autografo Hamilton 90 dà ragione al grammatico fiorentino<sup>42</sup>.

### 3. IL PROSPETTO E IL FIORENTINO SETTECENTESCO

Un'ultima questione, per concludere. Abbiamo visto come l'aspetto probabilmente più interessante del *Prospetto* di Pistolesi risieda nella notevole attenzione e, di

<sup>37</sup> Pistolesi, 1813: 4, n. 5 e 38, n. 21. Per Gigli (1721: 62 e 109-110) «Noi siano, e voi siate, per siamo, e siete, dicono malamente i popolari di Firenze» e *vadia* è forma «corrotta» del fiorentino «e volgare anche del Contado Sanese». Per Mastrofini (1814: I, 39, n. 5 e 96, n. 16) *siate* «non è dell'indicativo, ma del congiuntivo» e *vadia* «occorre in Galileo [...] ed in altri molti anche recenti [...]». Si diceva per *vada* aggiuntovi un I come in tant'altre voci per esem. *faccia*, *taccia*, *abbia* ec. ma ora più non si gradirebbe». Effettivamente Galileo adopera in modo quasi esclusivo *vadia* per la prima e terza persona del congiuntivo (cfr. Ricci, 2017: 81-83).

<sup>38</sup> Pistolesi, 1813: 332-333, n. 22.

<sup>39</sup> Cfr. Ricci, 2015: 46-90. Così Pistolesi (1813: 122): «Vuole il Cinonio al cap. 5 che i Verbi, i quali terminano in ERE abbiano nell'Imperfetto tutte queste desinenze, cioè: EVA, EA, IA, IE. La prima è la perfetta: la seconda è ugualmente buona in verso specialmente, ed anche in prosa si trova presso buoni autori moderni, ove si abbia bisogno di parola più corta, e di suono più dolce: la terza, e l'ultima sono solamente poetiche, e anche non si trovano frequentissimamente; e questa solamente in terza persona».

<sup>40</sup> Pistolesi, 1813: 4, n. 11.

<sup>41</sup> Dionisotti, 1966: 239; Vela, 2001: 178; Pistolesi, 1813: 323, n. 11.

<sup>42</sup> Cfr. sia Branca, 1976: 15 e 53 sia Quondam, Fiorilla e Alfano, 2013: 175 e 249, che hanno come lezioni a testo *furno* e *udistù*.

conseguenza, nell'ampio spazio riservati agli «idiotismi», cioè a dire alla lingua dell'uso, specialmente parlata. Ora, la naturale domanda che dovremmo porci è la seguente: in quale misura le indicazioni pistolesiane rispecchiano la realtà del *continuum* linguistico del fiorentino settecentesco?

È molto difficile poter dare una risposta, se non altro perché del fiorentino vivo del Sei e Settecento, nella penuria di edizioni scientificamente affidabili di testi di natura pratica, sappiamo ancora troppo poco<sup>43</sup>. Ma se proviamo a interrogare quei testi letterari, come le commedie popolari, che più di altri sono avvinti, per varie ragioni, alla lingua parlata, allora qualche prima indicazione possiamo ricavarla<sup>44</sup>. Penso, poniamo, alle *Commedie* primo-settecentesche del fiorentino Giovanni Battista Fagioli, nelle quali molti degli idiotismi del *Prospetto* che abbiamo citato (e tanti altri ancora che non abbiamo menzionato) ricorrono non solo nella lingua dei personaggi delle commedie rusticali (il che è poco significativo), ma anche (il che è piuttosto significativo) nei dialoghi dei personaggi «civili», vale a dire quelli delle commedie ambientate a Firenze. Cavato da queste ultime, riporteremo in questa sede un campione minimo, ma certamente degno di nota. Nelle battute e nei monologhi di Anselmo Taccagni, vecchio avaro fiorentino della già ricordata *L'Aver cura di Donne è pazzia, ovvero, il Cavalier Parigino* del 1734 (Fagioli, 1735), commedia che si svolge a Firenze e nella quale nessun personaggio parla «villano», incontriamo, fra le altre, forme come le seguenti: *auto* accanto al più frequente *avuto*; *vadia* per *vada* (sistematico); *potevi*, *eri*, *volevi*, ecc. per *potevate*, *eravate*, *volevate*, ecc. (sistematico); *muovino* per *muovano*; *siate* per *siete*; *venghiate*<sup>45</sup>; e altre ancora<sup>46</sup>.

Insomma, non ci pare privo di significato, ai fini di una prima valutazione circa l'attendibilità delle indicazioni fornite dal *Prospetto* (ma naturalmente sarà necessario in futuro un supplemento d'indagine), il fatto che un buon numero di idiotismi registrati da

<sup>43</sup> Molto interessanti alcune riflessioni, tuttora valide, di Poggi Salani (1992: 436-437), la quale non solo fa notare che «mentre i primi secoli toscani sono molto esplorati anche nell'ambito delle scritture pratiche, il terreno è quasi tutto da dissodare per gli altri secoli», ma soprattutto rimarca la «funzione specifica e insostituibile che i testi non letterari – e solo essi – in certi casi possono svolgere per noi, per intendere il passato linguistico della Toscana e le sue dinamiche interne, l'intrecciarsi dei livelli di lingua. E i dati linguistici [...] gettano sprazzi su un uso corrente e insieme su una polimorfia – a tratti propriamente “bassa” – che, specialmente nel Seicento, si mostra abbastanza divaricata da quanto appare normalmente nella lingua letteraria contemporanea e che tuttavia al nostro occhio di posteri appare a volte così dotata di vitalità da oltrepassare lo spessore dei secoli per giungere fino al toscano d'oggi».

<sup>44</sup> Patota (1990: 213) ha osservato che, «nonostante gl'indiscutibili compiacimenti edonistici, le palesi ascendenze letterarie, gli agganci con la tradizione scritta, la lingua di molte commedie» toscane del primo Settecento «costituisce comunque un tentativo di avvicinarsi al parlato». Analogamente, D'Onghia (2014: 174) ha scritto che nei testi comici di un Fagioli, di un Gigli o di un Nelli «si fa strada la ricerca di un certo equilibrio espressivo e di un qualche realismo ottenuto per via linguistica». Cfr. anche Poggi Salani, 1967: 241 e 257, n. 13 e Trifone, 2000: 67-71.

<sup>45</sup> Ecco il regesto delle occorrenze: *avuto* 66, 87, 152, 166, *avuta* 77, 97, *avuti* 129, *auto* 82; *vadia* 67, 70, 74; *potevi* 'potevate' 73, 116, *eri* 'eravate' 88, *volevi* 'volevate' 96, 116, *parlavi* 'parlavate' 105, *avevi* 'avevate' 165; *muovino* 91, *servino* 144; *siate* 'siete' 169; *venghiate* 'veniate' 95.

<sup>46</sup> Come il tipo *veddi* (87, 94) per *vidi*, che addirittura Pistolesi (1813: 324 e 333-334, n. 24), in accordo con Buommattei (Colombo, 2007: 347), considera «regolare» (e tale è anche per Corticelli, 1745: 122). Invece per Gigli (1721: 87-88 e 92) *veddi* è senz'altro «corrotto» e per Mastrofini (1814: II, 652, n. 7) benché «più naturali di *vidi*, *vide* ec. sarebbero al verbo *vedere* le voci *veddi*, *vedde*, *veddero*, *veddonno*», tuttavia «l'uso ha prevaluto in contrario, né più si debbono scrivere». Un *vedde* si legge, ad esempio, in una lettera del Magliabechi al Fagioli citata da Bencini, 1884: 95 e riportata da Altieri Biagi, 1965: 65. Sul tipo *vedde* cfr. anche Ricci, 2017: 78-81.

Pistolesi si ritrovi puntualmente nella viva rappresentazione linguistica di parlanti fiorentini delle classi medie messa in scena nelle commedie di Fagioli<sup>47</sup>.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (1965), “La ‘riforma’ del teatro e una ‘pulitissima’ scuola toscana”, in Ead., *La lingua in scena*, Zanichelli, Bologna, pp. 58-161.
- Alunno F. (1543), *Le ricchezze della lingua volgare*, Aldo, Venezia.
- Bencini M. (1884), *Il vero Giovan Battista Fagioli e il teatro in Toscana a’ suoi tempi: studio biografico-critico*, Bocca, Firenze.
- Bonomi I. (1986) = Giambullari P., *Regole della lingua fiorentina*, edizione critica a cura di Bonomi I., Accademia della Crusca, Firenze.
- Branca V. (1976) = Boccaccio G., *Decameron*, edizione critica secondo l’autografo hamiltoniano a cura di Branca V., Accademia della Crusca, Firenze.
- Buommattei B. (1760), *Della lingua toscana [...] libri due*, impressione quinta rivista e corretta dagli Accademici della Crusca, Stamperia imperiale, Firenze.
- Castellani A. (1999), “Da ‘sè’ a ‘sei’”, in *Studi linguistici italiani*, XXV, 1, pp. 3-15.
- Colombo M. (2007) = Buommattei B., *Della lingua toscana*, a cura di Colombo M., presentazione di Lepschy G., Accademia della Crusca, Firenze.
- Compagnoni G. (1841), *Teorica dei verbi italiani regolari, anomali, difettivi e mal noti compilata sulle opere del Cinonio, del Pistolesi, del Mastrofini, e d’altri più illustri grammatici*, settima edizione, Masi, Firenze [prima ed. 1817].
- Corticelli S. (1745), *Regole ed osservazioni della lingua toscana*, Dalla Volpe, Bologna.
- Dionisotti C. (1966) = Bembo P., *Prose della volgar lingua*, in Id., *Prose e Rime*, a cura di Dionisotti C., UTET, Torino, pp. 71-309.
- D’Onghia L. (2014), “Drammaturgia”, in Antonelli G., Motolese M. e Tomasin L. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, 3 voll., Carocci, Roma, vol. II (*Prosa letteraria*), pp. 153-202.
- Fagioli G. B. (1735), “L’Aver cura di Donne è pazzia, ovvero, il Cavalier Parigino”, in Id., *Commedie*, 7 tt., Marescandoli, Lucca, 1734-1738, t. III, pp. 3-183.
- Franchi S. (2014), “Pagliarini”, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 80, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Gigli G. (1721), *Regole per la toscana favella*, de’ Rossi, Roma.
- Gigli G. (1722), *Lezioni di lingua toscana*, Giavarina, Venezia.
- Gualdo G. (1989), *Sussidi per la consultazione dell’Archivio Vaticano*, Lo Schedario Garampi - I Registri Vaticani - I Registri Lateranensi - Le “Rationes Camerae” - L’Archivio

<sup>47</sup> La lingua di un Anselmo Taccagni – alla quale sono estranei fenomeni fonetici del contado come quelli presenti, per esempio, in *poera, tagola, coilpo, disgrazia, crapiccio, arristiatevi, foggio, vienuto*, ecc., forme normali nel parlato dei personaggi di campagna (Altieri Biagi, 1965: 83-85) – sembra infatti collocarsi fra il piano della lingua demotica e quello della lingua letteraria, ossia su un terzo piano, quello della lingua «media», «che partecipa della lingua elevata e di quella popolare attraverso una eliminazione delle caratteristiche estreme dei due tipi. È la lingua dei personaggi borghesi, dei vecchi che non hanno studiato e che, più dei loro figli (imbevuti di usanze e cultura nuova), rimangono attaccati alle tradizioni regionali, spesso afflitti da vizi, come l’avarizia e la gelosia che, per la loro stessa natura, li avvicinano ad una “espressione” più quotidiana» (Altieri Biagi, 1965: 80, n. 41).

- Concistoriale, nuova edizione riveduta e ampliata, Archivio Vaticano, Città del Vaticano.
- LIZ = *Letteratura Italiana Zanichelli*, cd-rom dei testi della letteratura italiana, a cura di Stoppelli P. e Picchi E., Zanichelli, Bologna, 2001, IV ed.
- Mastrofini M. (1814), *Teoria e prospetto ossia dizionario critico de' verbi italiani conjugati*, 2 tt., De Romanis, Roma.
- Mastrofini M. (1994-1995), *Marco Mastrofini grammatico*, tesi di laurea, Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (relatore Luca Serianni).
- Mattarucco G. (2000), "Alcuni punti critici nelle grammatiche italiane da Fortunio a Buonmattei", in *Studi di grammatica italiana*, XIX, pp. 93-139.
- OVI = Opera del Vocabolario Italiano, *Corpus OVI dell'Italiano antico*, consultabile all'indirizzo <http://gattoweb.oivi.cnr.it/>.
- Patota G. (1990), *Sintassi e storia della lingua italiana: tipologia delle frasi interrogative*, presentazione di Serianni L., Bulzoni, Roma.
- Patota G. (2017), "Il vero titolo delle *Prose*", in Id., *La Quarta Corona. Pietro Bembo e la codificazione dell'italiano scritto*, il Mulino, Bologna, pp. 41-61.
- Pistolesi G. B. (1761), *Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari*, Pagliarini, Roma.
- Pistolesi G. B. (1813), *Prospetto di verbi toscani tanto regolari che irregolari*, nuova edizione rivista e corretta, Capurro, Pisa.
- Poggi Salani T. (1967), "Motivi e lingua della poesia rusticale toscana. Appunti", in *ACME* (Annali della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Milano), XX, 3, pp. 233-286.
- Poggi Salani T. (1992), "La Toscana", in Bruni F. (a cura di), *L'Italiano nelle regioni: lingua nazionale e identità regionali*, UTET, Torino, pp. 402-461.
- Quondam A., Fiorilla M. e Alfano G. (2013) = Boccaccio G., *Decameron*, Introduzione, note e repertorio di Cose (e parole) del mondo di Quondam A., testo critico e nota al testo a cura di Fiorilla M., schede introduttive e notizia biografica di Alfano G., BUR, Milano.
- Ricci A. (2003), "Su alcuni allotropi in diacronia nella prosa leopardiana (con particolare riguardo allo *Zibaldone di Pensieri*)", in *Lingua nostra*, LXIV, 3-4, pp. 89-106.
- Ricci A. (2015), «*Le dolci rime d'amor ch'è solia*». *Su alcuni imperfetti in prosa e in versi*, Le Lettere, Firenze.
- Ricci A. (2017), "Leggendo il *Dialogo*. Ricerche sulla fonomorfologia di Galileo", in *Studi linguistici italiani*, XLIII, 1, pp. 57-105.
- Serianni L. (2009), *La lingua poetica italiana. Grammatica e testi*, Carocci, Roma.
- Trifone P. (2000), *L'italiano a teatro. Dalla commedia rinascimentale a Dario Fo*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.
- Vela C. (2001), Bembo P., *Prose della volgar lingua. L'editio princeps del 1525 riscontrata con l'autografo Vaticano latino 3210*, edizione critica a cura di Vela C., CLUEB, Bologna.
- Vitale M. (1985), "Luigi Lamberti lessicografo e la lessicografia italiana sette-ottocentesca", in Id., *La veneranda favella. Studi di storia della lingua italiana*, Morano, Napoli, 1988, pp. 443-485.

## LE «SOTTIGLIEZZE DI CERTA DIDATTICA SUPERLATIVA» DELLA GRAMMATICA ELEMENTARE: STORIA (ATTESTATA) DEL METODO RAFFORZISTA (1814-1914)

Michela Dota<sup>1</sup>

### 1. «UNA CURIOSA QUESTIONE» SORTA «FRA I MAESTRI DI FIRENZE»<sup>2</sup>

B. 1° Come? Guarda roba ch'è questa, il *ba* da una parte, e il *bbo* da un'altra. Oh! Che roba!

Ces. Ora gli usa così? E' lo chiamano il metodo...il metodo...O che me ne ricordo più! [...] metodo...*tonico*, mi pare; eccolo.

B. 2° Vo' lo comprenderete dagli speciali, allora.

Ces. Che! neanche per idea, lo tengon i libraj.

Pref. *Fonico*, tu vorra' dire, e non tonico. [...]

Ces. E però che differenza c'è egli? po' in fondo!

Pref. Non foss'altro questa, che un metodo *tonico* rimette lo stomaco, e il metodo *fonico* mi par invece che sia fatt'a posta per sciuparlo.

Ces. Eppure c'è di molti che l'adoprono in tutte quelle scuole che hanno aperte di nuovo [...] (Fanfani, 1872: 292-293).

Così *Una scenetta in un limbo fittizio* di Pietro Fanfani ironizza sulle «chicche di nuovo genere» (ivi: 290) di moda tra i vivi per favorire l'unità della lingua: più «de' romanzi *illustrati*», fanno specie gli abbecedari informati al sistema fonico, alternativo alla sillabazione tradizionale e ugualmente implicato nell'insegnamento della scrittura<sup>3</sup>, della lettura ad alta voce e quindi della corretta pronuncia. La sillabazione, del resto, è un aspetto della grammatica elementare, nel senso di grammatica esercitata a partire dal grado inferiore del sistema scolastico, perciò ritenuta basilare per l'architettura della grammatica stessa, almeno finché la scrittura manuale è stata l'unica disponibile<sup>4</sup>.

Il presente contributo intende lumeggiare i contorni glottodidattici di «base al sistema del suono forzato» o sistema fonico, chiarendo, sulla scorta di un opuscolo metodico del tempo (Azzi, Scipione, 1867: 25):

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> Azzi, Scipione, 1867: 25.

<sup>3</sup> Sulla didattica della scrittura in età postunitaria si rinvia senz'altro a Papa, 2012.

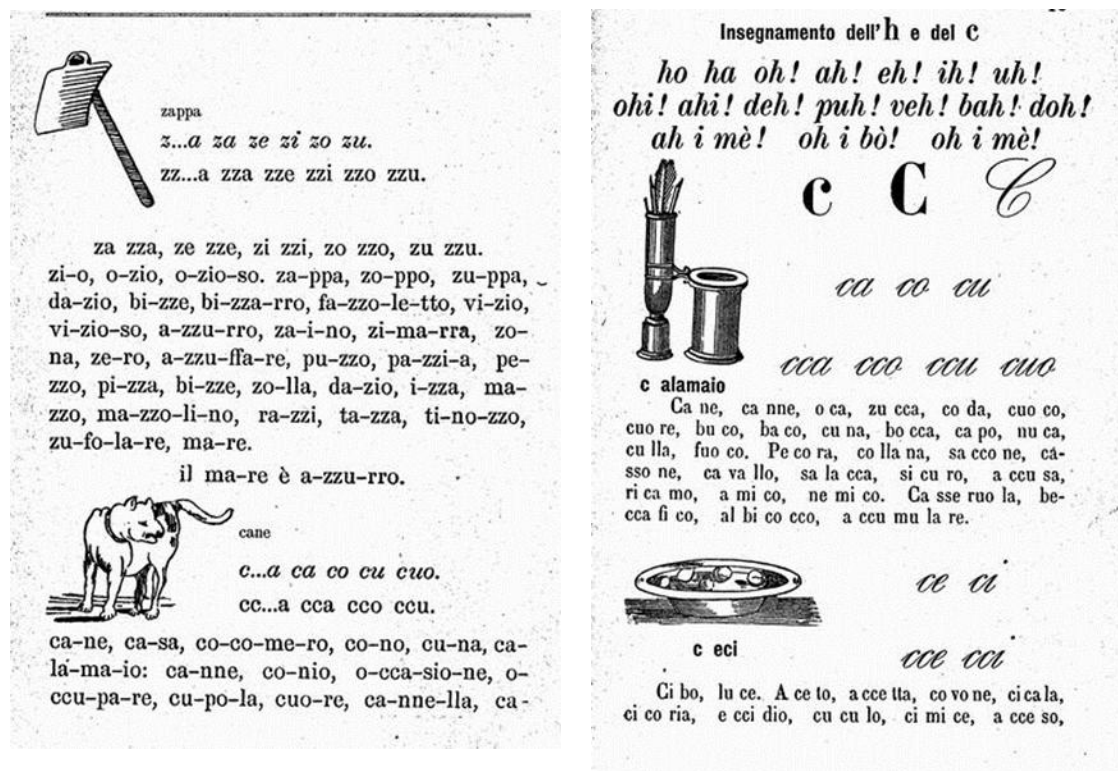
<sup>4</sup> La sillaba e l'accapo sono i segni dei limiti materiali del supporto cartaceo, che i programmi di video scrittura permettono di superare (Pistoiesi, 2014: 354). Tuttavia la sillabazione manterrà ancora una funzione rilevante finché sarà insegnata la scrittura manuale, esercizio indispensabile per consolidare il collegamento tra la zona cerebrale predisposta all'apprendimento della lingua fonica con la zona occipitale, deputata all'apprendimento della scrittura e della lingua attraverso la scrittura (Sabatini, 2016).

1. Che cosa si intenda per suono forzato;
2. Quale sia stato il motivo impellente di taluni per introdurre una innovazione radicale nella ortoepia e nella ortografia;
3. Come si pretendesse che cotesto sistema del suono forzato renda più rapido l'apprendimento della lettura, e più corretto quello della scrittura;
4. Come abbia cotesto sistema trovato appoggio presso uomini rispettabili per autorità e dottrina.

## 2. RAFFORZISTI CONTRO RADDOPPISTI

«La sola regola del metodo fonico è questa: “Finisci la sillaba dopo ogni vocale; pronuncia le consonanti non appoggiate a vocale col proprio suono” (*a-mo, te-rra, al-to, s..ba-rra*)» (De Castro, Gazzetti, 1889: 5). Il metodo fonico, «esplicazione del metodo fonico sillabico» (Relazione, 1894: 1535-1536) egemone nel secondo Ottocento, è denominato anche naturale o rafforzista, epiteto che allude all'innovazione precipua del metodo, attivata in presenza di consonanti intense intervocaliche.

Figura 3. *Pagine esemplificative di due sillabari rafforzisti: a sinistra, Milazzo, 1893: 11; a destra, Malice, 1893: 20.*



Come si vede in fig. 1, il rafforzismo crea un nuovo tipo sillabico (CC...) dalla distribuzione ristretta, in quanto l'attacco con nesso dei due contoidi non può occorrere a inizio di parola in italiano. L'ipotesi di naturalezza, in parte, deriva dal considerare che «lo scopo del raddoppiamento nelle consonanti non è che il loro rafforzamento»

(Mauro, 1875: 53), idea che interpreta le consonanti geminate come contoidi allungati e non come nesso di due contoidi, generati della geminazione fonologica del medesimo fonema e distribuiti in sillabe differenti (cf. Prada, 2010: 141; Canepari, 2006: 129). In termini più generali, la questione tradisce l'ambivalente interpretazione della lunghezza consonantica dell'italiano (Prada, 2010: 141-142), risolta in favore della soluzione incorporata nella scrittura alfabetica tradizionale, supportata da alcuni fatti linguistici e storico-grammaticali (*ibidem*).

Per contrasto agli innovatori, i difensori della sillabazione consueta prendono il nome di *raddoppisti*. A causa di questa diatriba, alcuni sillabari, improntati al metodo tradizionale, rimarcano la propria posizione, altrimenti non marcata, esplicitando sul frontespizio la fazione di appartenenza: ne sono esempi il *Nuovo sillabario illustrato per l'insegnamento contemporaneo della scrittura e della lettura col sistema del raddoppiamento* (1896) di I. Bencivenni, il *Sillabario col metodo ideografico a mezzo del raddoppiamento* di G. Colombini (1895) o *Il mondo dei bambini. Sillabario a metodo fonico raddoppiato per la classe prima d'ambo i sessi* (1895) di G. Merighi.

### 3. «UN SISTEMA PROVINCIALE DI LETTURA»<sup>5</sup> DURATO UN SECOLO

Quando infine il ragazzo potè rispondere, l'ispettore gli corresse la pronunzia, e domandò al maestro: — Lei non è mica rafforzista, per caso? Il giovane aveva appena un'idea vaga della quistione sulla pronunzia che s'agitava fra rafforzisti e raddoppisti: ma comprendendo dal tono della domanda l'opinione dell'ispettore, rispose fermamente: — Oh no, signore! — Alla buon'ora! — esclamò quegli. — E non ci si lasci tirare. Per me, è una teoria senza fondamento solido, la quale non serve che ad accrescere la confusione dei metodi. E negò il valore dell'argomento dei rafforzisti, che la loro teoria abbia corso nei migliori metodi di lettura delle scuole di Germania, del Belgio ecc. Per il tedesco, intanto, non era vero, e citò degli esempi di spezzamento di parole composte, nelle quali la prima componente finiva per due consonanti, e nello spezzar la parola, le dette consonanti restavano a far sillaba con la vocale anteriore. E promise al maestro di dargli un libretto pubblicato da poco, in cui le ragioni del Lambruschini, del Muzzi, del Gazzetti erano vittoriosamente confutate (De Amicis, 1890: 128).

La scena estrapolata dal *Romanzo di un maestro* è una preziosa testimonianza<sup>6</sup> della «quistione sulla pronunzia» sbozzata nei suoi snodi principali, primo tra tutti la sua genesi dalla pratica didattica.

Il rafforzismo nasceva come sperimentazione «efficace e sollecita nello insegnamento del leggere» (G.G., 1863: 2), del quale si proponeva di risolvere alcune criticità, imputabili alla congiura paradossale del metodo sillabico con le anomalie del sistema ortografico italiano.

<sup>5</sup> Azzi, Scipione, 1867: 31.

<sup>6</sup> Ringrazio Matteo Grassano per avermi segnalato questo passo. L'interesse deamicisiano per il movimento rafforzista è confermato dalla presenza nella sua biblioteca personale dei saggi di Giuseppe Moscarillo, *Soluzione alla quistione ardente sulle geminate*, Pierro e Veraldi, Napoli, 1895 e *Il rafforzamento delle doppie. Considerazioni di ordine pratico prima e dopo la condanna*, Paravia, Torino [etc.], 1895: cfr. Grassano, 2012: 242.

Le criticità additate riguardavano le sillabe composte da vocale seguita da consonanti occlusive velari o occlusive palatali che, non avendo un rapporto biunivoco coi rispettivi grafemi, quando occorrono in fin di riga «lasciano necessariamente in dubbio i ragazzi, se abbiano a pronunziarle col suono molle o duro, il quale invece viene infallibilmente determinato dalla natura della vocale che si trova nella sillaba posteriore». Con il sistema sillabico in voga «in queste parole ripetevansi lo stesso preciso inconveniente, che lamentavasi nel sistema di compitazione, cioè che il fanciullo dovesse guardare se dopo il *c* veniva *a, o, u*» (G. G., 1863: 6). Se invece «si accoppiano le indicate consonanti a dirittura colla vocale posteriore e *ce de, a cca de, u cci so, o cca so*, si dilegua ogni difficoltà» (Carbonati, 1864: 246), evitando nel contempo l'esito paradossale della ricongiunzione fedele dei «suoni prima pronunziati divisi senza nulla variare, come deve farsi veramente nel sistema sillabico», cioè ad esempio «non *attaccare*, ma qualcosa di simile alla impossibile parola *attetacbecare*» (G. G., 1863: 7). Non meno rilevante il guadagno (sottolineato tra gli altri da Gazzetti e De Castro nel loro *Sillabario a metodo fonico*) derivato dallo scansare «un'altra triste conseguenza, quella d'introdurre un migliaio e più di sillabe, che non esistono naturalmente» (De Castro, Gazzetti, 1889: 5), ma che si producono col metodo sillabico consueto, con la distinzione tra sillabe dirette e inverse; nel rafforzismo il numero di queste ultime si riduce «a sole quattro, ritenendo tali soltanto quelle formate dalle consonanti *l, m, n, r*» (Caroli, Carrera, 1907: 90).

Autori e testi a sostegno del metodo e dei suoi argomenti proliferarono dagli anni Sessanta ad almeno tutti gli anni Novanta dell'Ottocento, come lascia intendere De Amicis e da quanto si può dedurre dal campionario seguente di sillabaristi e di abbecedari rafforzisti, raccolto per l'analisi:

<b>Autore</b>	<b>Sillabario</b>	<b>Riedizioni</b>
F. Agabiti	<i>Nuovo Sillabario per l'insegnamento contemporaneo del leggere e dello scrivere proposto da Fernando Agabiti approvato dal Consiglio scolastico della provincia di Pavia, Pavia 1883.</i>	1884 <sup>4</sup>
G. Benvenuti	<i>Abbecedario italiano secondo i principi naturali del linguaggio, Mantova 1889.</i>	-
F. Buoncristiani	<i>Sillabario intuitivo col metodo fonico-ideografico, Pisa 1898.</i>	-
N. Caccavone	<i>Sillabario a metodo fonico approvato dal consiglio scolastico di Campobasso, Campobasso 1894<sup>4</sup>.</i>	-
D. Carbonati	<i>Sillabario e primo libro di lettura proposto alle scuole elementari d'Italia dal dottore in filosofia prof. Domenico Carbonati, Torino 1863.</i>	1891 <sup>28</sup>
V. Caroli	<i>Metodo razionale di lettura e scrittura contemporanea a base fonica, Barletta 1882.</i>	Milano 1891
C. Cecchi	<i>L'a b c per Alfredo a metodo fonico-sillabico, Napoli 1888.</i>	-
V. De Castro e F. Gazzetti	<i>Sillabario a metodo fonico, Paravia 1889.</i>	-
F. De Grazia Grasso	<i>Sillabario a metodo fonico, Palermo 1888.</i>	-



G. Giordano	<i>Sillabario italiano completo con esemplificazione conveniente, ordinato secondo il programma legislativo per la 1 classe elementare, sezione Inferiore delle scuole urbane e rurali, Roma 1886.</i>	1889 <sup>20</sup>
P. Greco	<i>Alberto e Maria: sillabario col metodo fonico per l'insegnamento della lettura e della scrittura simultanea e compimento del sillabario, 1896<sup>9</sup>.</i>	Napoli 1907
F. Imperadore	<i>Sillabario graduato per la lettura e scrittura contemporanea, esposto con metodo razionale a base fonica, Napoli 1885.</i>	1886 <sup>2</sup>
V. Malice	<i>Sillabario fonico-sillabico coordinato alla Lettura e scrittura dei fanciulli, approvato dai consigli scolastici di Foggia, Ravenna, Perugia, Macerata, Ascoli Piceno, Campobasso, Avellino, Potenza, Catanzaro, Napoli..., Lanciano 1893<sup>25</sup>.</i>	
A. Marasco	<i>Sillabario a metodo sillabico fonico per insegnare contemporaneamente la scrittura e la Lettura, Catanzaro 1888<sup>2</sup>.</i>	Milano 1902
M.A. Mauro	<i>Lettere, sillabe e parole per insegnare a leggere e scrivere ai soldati analfabeti, coordinate al metodo filologico, Roma 1874.</i>	Roma 1893 <sup>68</sup>
D. Modotti	<i>Libro di lettura e di scrittura contemporanea a metodo fonico, Udine 1888.</i>	<i>Nuovo libro di Lettura e scrittura contemporanea a metodo fonico, Udine 1898<sup>2</sup>.</i>
C. Milazzo	<i>Sillabario a metodo fonico, illustrato con letture correnti secondo i programmi governativi, Palermo 1893.</i>	-
G. Moscariello	<i>Sillabario informato alle norme del metodo fonico, Napoli 18[...]<sup>7</sup></i>	-
S. Mussomeli	<i>Avviamento a leggere e a scrivere con il metodo fonico intuitivo ed esercizi di numerazione scritta e di addizione e sottrazione mentale per la prima classe elementare, sezione Inferiore, Napoli 1887.</i>	1890 <sup>4</sup>
P. Thouar	<i>Regole di ortografia italiana ad uso delle scuole operetta postuma di P. Thouar riveduta dal cav. Ab. Raffaello Lambruschini, Firenze 1861.</i>	1883 <sup>5</sup>

La genealogia ha il suo capostipite nella prima metà del secolo, secondo un'esatta filiera di trasmissione delle idee ripercorsa, tanto dai detrattori quanto dai sostenitori del rafforzamento, in saggi e opuscoli divulgativi. Da questi (Agabiti, 1880; Rinaldi, 1890) si ricava che Luigi Muzzi, accademico della Crusca, fu il primo a pubblicizzare il metodo nel 1827, già praticato in un istituto scolastico bolognese nel 1814 (Muzzi, 1863: 21); la

<sup>7</sup> La guida per i maestri, *Nuovo metodo ed il nuovo sistema con altri facili mezzi d'insegnare a leggere: guida teorico-pratica per la 1. Inf*, Napoli, è del 1876.

sperimentazione continuò col «Canonico Figlinesi d'Empoli, che le esponeva nel suo libro intitolato *L'arte del leggere italiano sistemato e ridotto alla massima facilità e sicurezza dal Canonico A. F. Figlinesi d'Empoli, 1844*» (G.G., 1863: 7), per essere consolidato dall'autorevolezza del Parravicini nel suo *Metodo delle sillabe naturali per iscrivere e leggere* (1845), già edito a Como nel 1832. In seguito si aggiunse il patrocinio del Gazzetti nel 1858 e di Raffaello Lambruschini, che pubblicò nel 1863 *De' migliori modi d'insegnare a leggere*, revisionando secondo la teoria del rafforzamento anche la fortunata opera postuma del Thour: le *Regole di ortografia italiana ad uso delle scuole* (1861), giunte alla loro quinta edizione nel 1883. L'incessante arruolamento di proseliti è spalleggiato dalla riedizione dell'opera pioniera del rafforzamento, il *Sillabario secondo il metodo fonico*<sup>8</sup> di Luigi Muzzi, giunto alla terza edizione nel 1863, nonché dall'opuscolo divulgativo dello stesso accademico, *Del metodo fonico per il magistero del leggere e scrivere. Discorso di Luigi Muzzi* (Firenze 1852). E «più tardi il Colonna, il Colomiatti, il De-Castro, il Mauro e molti e molti altri fra i più insigni pedagogisti italiani» (Agabiti, 1880: 7) sostennero la teoria delle sillabe naturali; tra questi:

il Giordano, l'Uttini, il Malfatti, il Germano Candido, il Rosa, il Gherardini, il Bruni, il Momo, il Rovelli, il Tessaroli, lo Sbriccoli, il Bernardi, il Perini, il Casaglia, il Moscariello, il Codemo, il Perottini, il De Filippi, il Thour, il Tedeschi, lo Zulli, il Cestari, il Garelli, il Marerotti ecc. ecc.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Tra le millecentosettantacinque sillabe foniche individuate da Muzzi (in contraddizione con la riforma fonica che dovrebbe diminuirne il numero rispetto al metodo fonosillabico), molte sono esito di partizioni fonotattiche, conseguenti al principio che ogni sillaba fonica termina in vocale; perciò, ad esempio, si originano *mche, mqu, mce* dalle sequenze *starem cheti, siam quattro, siam cento* (Muzzi, 1863: 11), oppure *nsga, nsra* da *gran scossa, ben sgusciato, ben sradicato* (ivi: 13).

<sup>9</sup> Agabiti, 1880: 7-8. Per gli autori citati, oltre ai già menzionati, si può ricordare che Carlo Uttini fu autore di un *Compendio di pedagogia didattica* (Piacenza 1863), riedito più volte nel secondo Ottocento; Malfatti Bartolomeo pubblicò numerose *Lecture per le scuole elementari* (1870), come i citati Angelo Rovelli (*Libro di lettura per i figli dei contadini*, 1853), Agostino Perini (*Giulietto: libro di lettura per fanciulli*, 1858), Giovanni Codemo (*Il bambino avviato alla morale ed al sapere*), anche autore delle *Prime lezioni pratiche-teoriche di lingua tedesca*, e Giuseppe Zulli, anche autore di nomenclature. Germano Candido scrisse i *Sunti di pedagogia e didattica secondo il programma e le istruzioni 9 novembre e 10 ottobre 1867* (1876), nel quale si propongono, per l'insegnamento della lettura e della scrittura, i sillabari di Troya, Garelli, Scavia e De Castro, appunto compilato «sul sistema fonico», ugualmente accettato (Germano, 1876: 25-27). Urbano Tedeschi fu invece autore di una *Guida all'istruzione primaria proposta agli istituti elementari ed alle madri di famiglia* (Gorizia 1862), nella quale raccomanda il metodo di lettura divulgato da Lambruschini. Gherardini mostrerebbe affinità con i criteri del rafforzamento nel suo *Manuale lessigrafico*: «Circa il divider le parole composte nasce una difficoltà. Se tali parole da doversi dimezzare, fossero, per es., *accompagnare, perciocchè, dappoco* e simili, usiam farlo in questa maniera: *ac-compagnare, percioc-chè, dap-poco*. Ora che cosa è, e che significa quell'*ac*, e quel *percioc*, e quel *dap*?... Dunque una siffatta maniera di spartizione ha lo sconcio manifesto di *alterare* li elementi onde son composte le voci, e di perderne, insieme coll'etimologia, la *significanza*» (cit. in Moscariello, 1895: 54). Il Garelli citato non sarà Vincenzo Garelli, che nel suo *Nuovo abecedario* (1869), adotta la sillabazione consueta; potrebbe trattarsi di Felice Garelli, autore di libri di lettura per le scuole elementari rurali. Per i nomi rimanenti non è stato possibile individuare riferimenti che li associassero al rafforzamento. Per parte sua la Relazione (1894: 1536) denuncia altri untori rafforzisti; si tratta di O. Barrabini, F. Denti, che sostiene il rafforzamento nella sua *Esposizione teorico-pratica del metodo intuitivo*; i prolificissimi autori di sillabari P.P. Fongoli, P. Marinelli, G. Merighi, F. Montinie Salvatore Raccuglia, divulgatore teorico del metodo con *L'insegnamento della Lettura: Gli elementi sillabici della parola*, Ragusa, Piccitto e Antoci Edit., 1893 e con la *Guida metodica per lo svolgimento del Nuovo sillabario*, citata in Caroli, Carrera, 1907: 90.

Altri, poi, rintracciarono il germe del rafforzismo già in Bembo e in Buommattei, per il quale «le doppie consonanti non sono due lettere, ma una in due caratteri» (Caroli, Carrera, 1907: 89; cfr. Rinaldi, 1888).

Benchè per i rafforzisti sembra sia un ulteriore motivo di vanto «che la loro teoria abbia corso nei migliori metodi di lettura delle scuole di Germania», per alcuni detrattori l'accoppiamento di due identiche consonanti con la vocale susseguente, nella sua incorenza<sup>10</sup> si rivela pericolosa emulazione che rischia di «*germanizzare* la lingua» (ivi: 30).

Lo sostiene, in particolare, il «libretto» cui allude l'ispettore deamicisiano; si tratta di un opuscolo di un altro fecondissimo autore di sillabari e di libri di lettura per le scuole, attento alle questioni ortoepiche<sup>11</sup>: *Per l'unificazione dell'ortografia italiana* di Bartolomeo Rinaldi, edito nel 1890. Insieme alle *Questioni di abbiè* dello stesso autore, l'opuscolo tenta di demolire il favore del rafforzismo tra gli insegnanti, ai quali il metodo appariva un pacifico corollario del principio mentore di gran parte della glottodidattica postunitaria: il girardiano<sup>12</sup> procedere dal noto all'ignoto. In altre parole l'apprendente, non sapendo se i grafemi rappresentino contoidi palatali sordi o sonori, ovvero velari sordi o sonori, e non potendo affidarsi alle risorse della lettura predittiva ancora acerba, «deve passare dall'ignoto al noto, cioè leggere le seconde sillabe per conoscere quale de' due suoni rappresentano il *c* ed il *g*. Ora con la sillaba naturale, una tale difficoltà cessa del tutto» (Mauro, 1875: 54). La naturalità è inoltre dimostrata avanzando la constatazione che «i fanciulli, quando non si usi loro violenza, quando si lascino liberi alla lettura spontanea, leggono naturalmente le parole, non come stanno scritte, ma staccano le sillabe come se fossero divise così: *se-tte ga-lli-ne, ve-nne la pio-ggia, la so-zzu-ra è da-nno-sa*» senza essere andati «a scuola dai rafforzisti» (Moscariello, 1895: 21-23)<sup>13</sup>.

D'altra parte, in molte scuole il rafforzamento sembra «penetrato come un semplice spediente, senza pretensioni scientifiche, [...]. Anzi i Maestri han trovato la cosa molto utile per *semplificare la lettura*» (ivi: 24).

#### 4. IL CASUS BELLI

Nelle *Questioni di abbiè*, significativamente mai recapitato al deamicisiano maestro Ratti, Rinaldi confuta puntualmente i presupposti teorici del rafforzismo: adduce controprove fonetiche dedotte dall'uso del popolo toscano<sup>14</sup> e dimostrazioni per assurdo

<sup>10</sup> «perchè infatti sarà lecito farlo in mezzo della parola, e non in principio della medesima? Perchè la voce so, che ha lo stesso valore fonico della seconda sillaba di passo, non potremmo noi cominciare a scriverla con due invece che con una s sola?»: Azzi, Scipione, 1867: 29.

<sup>11</sup> Tra le varie opere, infatti, risulta *Il bambino italiano educato ed istruito: primo libro di lettura coi segni della retta pronunzia a compimento del sillabario per la prima classe elementare maschile e per la prima sezione delle scuole rurali* (1889), insieme al corrispettivo per le scuole femminili.

<sup>12</sup> Su padre Girard e sulla diffusione in Italia del suo metodo (glottodidattico) materno si rinvia a Morgana, 2003.

<sup>13</sup> Cfr. le «osservazioni intorno all'articolazione raffozata» in Denti, 1881: 116: «Ascolti egli il bambino quando incomincia a sciogliere la lingua, quand'è ancora vergine di qualunque artefizio, e vedrà che quando egli chiama la genitrice chiaramente dice: *ma-mma*».

<sup>14</sup> Per argomentare la tipicità toscana del raddoppiamento, Rinaldi (1888: 59-60) ricorre alle «parole latine o straniere finienti per consonante» che «il popolo toscano allunga costantemente di una sillaba, aggiungendo in fine non solo una vocale, ma anche una consonante, cioè raddoppiando la consonante finale delle parole stesse: *santus-se, gratis-se, omnibus-se*»; se rafforzasse, e non raddoppiasse, «aggiungendo una vocale in fine, la consonante ultima si troverebbe tra due vocali, e, secondo le leggi della retta

(poiché la consonante che segue *o* ed *e* può dare indicazioni sul suo timbro, dovremmo sillabare *pec-e*), a riprova che la questione fosse manzonianamente «piantata nel falso» e dipendente dalle lacune del sistema ortografico (Rinaldi, 1890: 94).

A gran parte delle delegittimazioni, tuttavia, bastava opporre la genesi pratica del metodo: «una questione di metodo nell'insegnamento del leggere e dello scrivere, e solo indirettamente riferita alla corrispondenza dei segni grafici coi fonici» (Rinaldi, 1890: 88); «una molto modesta questione pratica di retta lettura e pronunzia» (Relazione, 1895: 1434), che «Resti pure nella storia della pedagogia, come esempio singolare di quei trovati ingegnosi onde il secolo nostro si è studiato di affrettare l'opera della scuola» (Relazione, 1894: 1537). Affermazioni simili sminuiscono la legittima ricerca didattica del mezzo «più breve, più semplice e più chiaro», qualità rivendicate originariamente dal Muzzi (1863<sup>3</sup>: [4]) e parimenti apprezzabili nell'impianto di una teoria grammaticale.

Il ministro Baccelli, infatti, sarà rimproverato per non aver compreso che «il punto vero della controversia era ed è tutto *didattico* [...] Era questa la questione vera che l'on. Commissione avrebbe dovuto sollevare ed agitare» (Caroli, Carrera, 1907: 144), in luogo, si intende, di quella affidata alla *Relazione della Commissione centrale per i libri di testo a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione*<sup>15</sup> (1895), incaricata di «avviare ad una soluzione positiva la questione dei libri di testo» (ivi: 1429) per le scuole elementari:

[...] altri che nei loro sillabari avevano seguito il così detto rafforzamento, si sono acconciati ad abbandonarlo, almeno ufficialmente. È accaduto infatti questo caso che giova per più ragioni non lasciare inosservato, perché chi vuole ne tragga quelle riflessioni che più gli piacciono. Alcuni sillabaristi, non volendo aver l'aria di abiurare quella fede rafforzista per cui tanto inchiostro e tanta carta hanno consumata e consumano ancora, e forse sdegnando di apparire facilmente pieghevoli a quella che, paragonando la Commissione al Sant'Uffizio e sè ai martiri della scienza e del libero pensiero, chiamano «incredibile ed inqualificabile condanna del rafforzamento», e pur non volendo fare olocausto sull'altare del rafforzamento di quei benefici pecuniari che erano soliti ritrarre dai loro *Sillabari*, hanno fatto ricorso ad un mezzo termine: quello di mandar fuori, parallela alla antica edizione con rafforzamento, un'altra edizione senza rafforzamento. Così contentano tutti i gusti, e contentando con sì lieve offesa ai loro principî, anche quei maestri che preferiscono seguire i consigli della Commissione centrale, salvaguardando la loro dignità di rafforzisti e i loro interessi editoriali. (Relazione, 1895: 1433)

In realtà, già nel 1894 la commissione centrale, presieduta da Giuseppe Chiarini<sup>16</sup>, aveva sancito che il sistema del rafforzamento «non può essere più oltre permesso nelle

pronunzia toscana, [...] si dovrebbe *attenuare*, cioè prenderebbe il suono tenue: e per di più, anzi per ciò appunto, la vocale precedente, che prima, perché chiusa dalla consonante, era *breve*, si farebbe *lunga*», modificando perciò la pronuncia. A p. 85, inoltre, si rileva più esplicitamente che, se la consonante raddoppiata fosse una sola, rafforzata, non provocherebbe modifiche di timbro nella vocale precedente.

<sup>15</sup> Sulla nascita e sulle vicissitudini della Commissione istituita dal ministro Baccelli si veda Barausse, 2008: 41 e ss.

<sup>16</sup> Gli altri componenti della commissione erano i filologi e letterati Guido Biagi, Tommaso Casini, e Francesco Torraca; Gian Jacopo Agostini, Napoleone Castellini, Pietro Cavazza, Flaminio Franchini, Vitaliano Gennaro, il professore di geometria Giulio Pittarelli, Augusto Romizi, Michele Rosa, l'ispettore scolastico Antonio Valgimigli e lo storico Vittorio Fiorini.

nostre scuole primarie» (Relazione, 1894: 1537). La sentenza si appoggiava a un'unica considerazione di ordine pratico, che tuttavia non estirperà il metodo «irrazionale e pericoloso»:

Si dice che col sistema del rafforzamento si abbrevia il tempo necessario all'apprendimento del leggere; ma questa brevità, se anche fosse vero che per tal via si conseguisse, non compensa dei danni che la lettura così imparata porta con sé: primissimo questo, che il fanciullo contrae l'abitudine a un'ortografia erronea, perché disforme dall'uso ormai secolare e immutabile di tutti gli scriventi. (ivi: 1537)

Si comprende allora perché, a dispetto della sufficienza ostentata, l'anno seguente i commissari per i libri di testo risolvano di scomodare due teorici «la cui fama e competenza nelle questioni glottologiche [...] è indiscussa e riconosciuta», opponendo a un semplice «espediente» «verità scientificamente provate alla luce della fisiologia e della filologia comparata», inizialmente ritenute superflue (Relazione, 1894: 1536).

Graziadio Isaia Ascoli e Francesco Lorenzo Pullè<sup>17</sup>, entrambi reduci di fresco dalla partecipazione alla selezione dei vocabolari dialettali (Poggi Salani, 2012), intervengono in una controversia anche glottodidattica, manifestando la disponibilità a occuparsi di aspetti più propri della pianificazione linguistica<sup>18</sup>. Nella fattispecie redigono separatamente due documenti in risposta al quesito posto da Giuseppe Chiarini: «Se e quando sieno giustificabili colle ragioni fisiologiche le innovazioni che si vogliono introdurre nel sistema tradizionale italiano del sillabare, specialmente per ciò che riguarda la divisione dei gruppi di consonanti»<sup>19</sup>.

## 5. «UNA QUISTIONE DI LANA CAPRINA»<sup>20</sup> VAGLIATA DAI GLOTTOLOGI

Contrariamente all'astensione mantenuta durante la presidenza al concorso per i vocabolari (Morgana, 2011; Poggi Salani, 2000), Ascoli perora la schietta normatività della lingua, sbilanciandosi dal perimetro teorico-culturale verso la dimensione tecnico-pratica, ossia confutando l'innovazione da entrambi i punti di vista:

Parlando in generale, a me pajono prudenti e buone le norme che son date circa le *sillabe* nella *Grammatica italiana* di Morandi e Cappuccini (§ 25-32). Dal Petrocchi, col quale discorsi di codeste cose poche ora fa, sentivo che s'insiste sulla massima di addossare la consonante doppia alla vocale susseguente; onde, per esempio: *co -tto*, *fo -ssa* ecc. Ma questa innovazione, la quale in pratica è peggio che inutile, ha in dati casi contro di sé e non ha mai per sé la teorica dei suoni.

<sup>17</sup> Sull'amicizia e sulla reciproca stima tra i due cfr. Pullè, 1907.

<sup>18</sup> Cfr. la relazione di Tullio De Mauro per il 50° congresso SLI, in cui lo studioso computava i linguisti italiani attivi tra Ottocento e Novecento in rapporto alla tipologia di studi condotta. Benché più esigua rispetto agli studi teorico-filologici, la percentuale dei lavori noverabili nella *linguistique d'intervention* è comunque significativa.

<sup>19</sup> Cfr. l'inventario delle carte ascoliane (Panetta, 2014: 18), che conserva nel Pacco n° 4 (1895-96 corrispondenza) la missiva di Chiarini, datata 20 maggio 1895, con argomento «Se siano glottologicam. giustificabili le innovazioni nel sistema di sillabare italiano - divisione gruppi cons.».

<sup>20</sup> Caroli, Carrera, 1907: 87.

Nei casi che si possono rappresentare con l'esempio di *cotto*, la doppia è una mera illusione. Lo stromento orale punto non forma due volte il *t*. Ma avviene questo solo, che le due operazioni che occorrono per produrre un *t* sieno allora disgiunte da un intervallo men breve di quello che interceda quando siamo al *t* semplice; e la prima di queste due operazioni si stringe allora immediatamente e con particolare energia alla produzione della vocale precedente. Una perfetta rappresentazione di questo profferimento la nostra scrittura non vale a darla. Ma la verità fisiologica rimanendo pur sempre questa, che, nella schietta pronuncia italiana o toscana, una parte di quella entità fonetica, la quale ci pare un doppio *t*, si forma per adesione alla vocale che le precede, ne risulta chiaramente, mi pare, che sia una innovazione non plausibile quella di mandare i due *tt* con la vocale susseguente. Il profferimento, che ci pare un doppio *t*, può riuscire, più o men bene, anche a principio di sillaba; ma allora la prima delle due operazioni, concorrenti alla produzione di questo volume fonetico, si compie con tal particolare sforzo che punto non s'ha nella schietta pronuncia italiana o toscana. Perciò ripeto e conchiudo, innova malamente chi insegni che il *tt* di *cotto* sia tutto disgiunto nella pronuncia o si debba tutto disgiungere nella scrittura dalla vocale che gli precede. Un modo simbolico di ritrarre la verità fisiologica, sarebbe *co'-to*.

Nei casi che si possono rappresentare con l'esempio di *fossa*, di *terra* ecc., la vera geminazione si dà, e si può anche produrre senza particolare stento a principio di sillaba. Ma non c'è nessuna ragione fisiologica, per la quale si debba preferire *fo-ssa* a *fos-sa* o *te-rra* a *ter-ra*; e le ragioni etimologiche stanno solitamente per la bonissima separazione tradizionale che ci è data da *fos-sa*. (Relazione, 1895: 1435).

Tra gli spunti significativi offerti in questa breve precisazione, spicca l'encornio incipitario alla grammatica del manzoniano Morandi, che ribadisce quanto già ricordato da Poggi Salani e Castellani (1993: 246)<sup>21</sup>, ossia che la convergenza tra i due intellettuali non fosse esclusa, malgrado le note divergenze<sup>22</sup>. Consultando i riferimenti indicati da Ascoli, si constata che Morandi e Cappuccini non perseguono una norma monolitica. Lo si può inferire dalla sillabazione in presenza di iati come *mio*, il cui statuto è opinabile in poesia e, soprattutto, ai fini della didattica elementare, nel parlato familiare:

29. Quando due vocali si trovano vicine senza formar dittongo, cioè appartengono a sillabe diverse, si dice che formano iato: *mi-o*, *tuo-i*, *trova-i*, *perde-i*, ecc. Ma, specialmente in poesia, possono raccogliersi in una sillaba sola. Per esempio, nel verso di Dante: *Mi ritrovai per una selva oscura*, le due vocali *ai* formano una sillaba sola; ne formano invece due, nell'altro verso: *Ma per trattar del ben ch' i' vi trovai*. L'unione delle due vocali in iato, nel primo caso, si chiama sineresi. [...]. Qui basta osservare che il fatto stesso s'incontra anche nel parlar familiare.

<sup>21</sup> A dimostrare il mutamento di atteggiamento di Ascoli nei confronti della teoria manzoniana testimonia la sua disponibilità a migliorare un manuale d'impostazione chiaramente manzoniana come la grammatica di Petrocchi.

<sup>22</sup> Cfr. Vanvolsem, 2010; Marazzini, 2013. Le divergenze non hanno escluso, almeno inizialmente, la «profonda ammirazione» del Goriziano per il Lombardo, come documenta una lettera di Ascoli, di accompagnamento all'invio di un suo scritto a Manzoni (Brambilla, 1996: 74).

Dopo aver fornito la regola generale, la grammatica prosegue:

31. Data questa regola generale, notiamo ora i casi speciali [...]

Di due più consonanti, la prima appartiene alla sillaba antecedente, l'altra o le altro alla seguente, in questi due casi :

a) Quando sono doppie: *mazz-a*, *accre-sce-re*, *ap-plau-di-re*. [...]

32. [...] L'uso de' così detti rafforzisti, di trasportare tutt'e due le consonanti doppie in principio di riga (*ca-ppe-llo*, *a-cqua*), non attecchisce.

Così pure non attecchisce l'uso di spezzare le parole nei loro elementi, anziché nelle sillabe (*es-porre*, *dis-trarre*, *as-trarre*), perché di troppo difficile applicazione (come potrebbero infatti, i più, digiuni di linguistica, accorgersi che dovrebbero spezzare *as-truso*, *dis-tingu-ere*, e poi *a-spetto*, *di-spetto*), e perché realmente, parlando, quelle consonanti si appoggiano sulla vocale seguente. (Morandi, Cappuccini, 1895: 10-11)

Se è certo che il rafforzismo non abbia attecchito, d'altro canto è significativo che i due grammatici menzionino il fenomeno, seppure per osteggiarlo.

L'indicazione di Ascoli, dunque, fortifica la posizione della commissione, servendosi del paladino indiscusso della politica linguistica coeva, la cui *Grammatichetta italiana per uso delle scuole elementari conforme agli ultimi programmi governativi*, compilata dagli autori «con gli stessi criteri generali, con la stessa nomenclatura e con lo stesso metodo» (Morandi-Cappuccini, 1897: 1) dell'apprezzata *Grammatica* del 1894, rientrerà giustappunto nei successivi elenchi<sup>23</sup> del 1897, anno della sua edizione. L'anno precedente, inoltre, la grammaticchetta aveva riscosso l'elogio di Pullè, che la riteneva «informata agli studi recenti dei glottologi»<sup>24</sup>. Ne consegue l'implicita negazione delle teorie di «certi cosiddetti pedagogisti» (Relazione, 1895: 1438), non nominati direttamente, ma che includono forzatamente Parravicini e Lambruschini, marginalizzato rispetto ai manzoniani anche in questa occasione<sup>25</sup>.

Nondimeno la *Nova grammatica* di Petrocchi, rivista da Ascoli per la seconda edizione (Manni, 1993: 3-46; Castellani, 1993: 246), figurerà nell'elenco del 1898, accodandosi, come già le altre sue grammatiche (Petrocchi 1887a e 1887b) alle consuetudini in materia, senza accennare all'innovazione. Al silenzio di Petrocchi si allineano anche altre grammatiche approvate in questi primi elenchi ministeriali (Melga, 1867; Broglia, 1892; Bruto, 1874; Mariani, 1894<sup>2</sup>; Natoli, 1897; Puoti, 1890; Zaccaria, 1902). Soltanto Fornaciari, nella sua *Grammatichetta della lingua italiana ad uso delle scuole elementari*, vi allude quando esemplificai criteri di sillabazione: «p.es. *as-sas-si-no*, *ap-pog-gia-re* (non già *a-ssa-ssi-no*)» (Fornaciari, 1897<sup>4</sup>: 6).

Quanto a Pullè, benché premetta di ignorare eventuali «ragioni di convenienza didattica» in favore del rafforzismo, d'altra parte interpreta ed esplicita il timore precipuo della commissione, palesato altrove dalla condanna per gli idiotismi regionali rintracciati nei libri di testo sottopostalla valutazione<sup>26</sup>. Pullè ritiene infatti che:

<sup>23</sup> Gli elenchi dei libri di testo sono ripubblicati integralmente in Barausse, 2008.

<sup>24</sup> Si cita dalla seconda di copertina.

<sup>25</sup> La *Relazione* del 1894 ha toni meno saccenti, menzionando Lambruschini quale promotore del metodo e riconoscendone la «grande autorità nelle discipline pedagogiche» (Relazione, 1894: 1536).

<sup>26</sup> «soprattutto è doloroso il ritrovare in questi *Sillabari* e *Compimenti* tanta copia di spropositi di lingua, di grammatica e di sintassi: verbi sbagliati, proposizioni senza legame sintatticamente logico delle lor parti, nomi inventati, idiotismi stranissimi, parole dialettali cui si è data terminazione e significazione italiana vi

La separazione delle articolazioni della parola, ad esempio: *pe-nne-llo*, abituerebbe all'articolazione delle consonanti senza la geminazione; che vuol dire, all'abbandono della doppia caratteristica latino-italiana. L'articolazione si avvicinerrebbe, e col tempo si ridurrebbe incorreggibilmente, a quella forma – che noi consideriamo difettosa rispetto alla realtà del tipo italiano – che hanno, fra noi, i dialetti dell'Italia superiore, es. il veneto che dice *pe-ne-lo*; gli emiliani che *lég'* ricostruiscono italiano *le-ge* per *leg-ge*, e inversamente per falsa reazione analogica *luppo* per italiano *lu-po*. La perdita delle doppie geminate trascinerrebbe con sé la alterazione dei suoni delle vocali, specialmente di *e* in *è*, di *o* in *ò* e delle rispettive quantità (Relazione, 1895: 1452).

Quindi non tanto il vizio etimologico prodotto dal metodo rafforzista, quanto quello fisiologico, comprometterebbe la meta dell'omogeneità diatopica della pronuncia italiana, conforme al «toscano e ai dialetti del tipo genuino italico», che pronuncerebbero «le due consonanti simili in modo da farle sentire staccate, posando un po' sulla vocale che precede, e un po' sulla seguente» (Guasti in Rinaldi, 1890: 38 n.). Non meno rilevante che l'argomentazione di Pullè smentisca proprio un vantaggio millantato dalla propaganda rafforzista, ossia il fatto che il rafforzamento «può correggere la pronuncia de' popoli dell'Alta Italia, molto meglio che il sistema delle spezzature» (Agabiti, 1880: 18); a questo vanto aveva già reagito la fazione raddoppista, opponendo la natura di certi dialetti delle provincie, dove

il maestro è costretto a ripetere fino alla sazietà: *battete le doppie, battete le doppie*, perchè la pronuncia vi è molto imperfetta. In esse infatti *babbo* si pronuncia *babb* — *impiccio, impicc* — *staffe, staff* — *maggio, magg* — *stalle, stall*, — appoggiando molto la lingua al palato; e così *capanne, copann* — *strappo, strapp* — *ferro, ferr* — *passo, pass* — *batto, batt* — *mazzo, mazz*, e simili. Ora si vede chiaro che, aggiungendo il semplice segno vocale, io compio la mia parola precisamente nel senso inverso di quello che vorrebbero coloro, che propugnano il sistema del suono forzato (Azzi, Scipione, 1867: 30)<sup>27</sup>.

A fronte di questa constatazione, non sarà un caso che la maggior parte dei sillabari rafforzisti (almeno quelli rintracciati e censiti in questo contributo) sia prodotta nell'Italia centro-meridionale.

Insomma, il rafforzismo incoraggerebbe le pronunce regionali, sanzionate dal periodo post-unitario (De Blasi, 2012) in ragione dell'interesse a «distruggerli cotesti dialetti provinciali» (Azzi, Scipione, 1867: 30).

Il pendio sdruciolevole prospettato da Pullè è avvalorato, inoltre, dalla descrizione di come il metodo rafforzista si riduceva nella pratica didattica:

Il maestro rafforzista quando fa scrivere i suoi alunni sotto dettatura, se vuole ottenere che le doppie sieno scritte là dove cadono, conviene di

si incontrano ad ogni pagina. *Molti tiranni furono sprincipati e morti*, scrive uno, e un altro: *Ogni sparagno è il primo guadagno*; o anche: *No andare, no fare, no v'ba*; altrove si legge: *Ciro vola l'aquilone, angelina avvisami il tuo arrivo, I suoi amici lo volevano ogni bene, I denti sono andati fuori, Carlino non esce il libro dallo zaino se la madre non gliel ordina, Io ceno pane e noci ecc.*» (Relazione, 1895: 1442).

<sup>27</sup> Altri esiti deleteri per l'ortografia sono segnalati da Rinaldi (1890: 93): «*Avvezzando i fanciulli a pronunziare diversamente, per esempio, le sillabe ra, ri, ro, ecc., col suono r...scempio, dalle rra, rri, rro, ecc, col suono rr...rafforzato, per la maggior battuta che necessariamente si deve fare sulla vocale, vi leggeranno, per esempio, terrà, orrido e simili*».



necessità che ricorra all'uno o all'altro di questi due mezzi. O esagerare il tono della sillaba rafforzata, calcando con isforzo su di essa la voce perché gli alunni ne percepiscano la differenza dalle altre [...]; oppure – come sogliono molti per far più presto – avvisare gli alunni che la sillaba dettata ha il rafforzamento. Mezzi artificiali l'uno e l'altro, i quali soltanto in apparenza rendono più facile e più spedito lo scrivere. (Relazione, 1895: 1440)

Alla levata di scudi degli esperti mobilitati dalla Commissione e alla conseguente censura del metodo, interpretata dai rafforzisti come un rinnegare la «larghezza di criteri rispetto ai metodi» (Caroli, Carrera, 1907: 144) raccomandata dal ministro Baccelli, i rafforzisti oppongono le teorie di un altro «competentissimo in materia»: Michele Kerbaker. Per quest'ultimo, riprendendo l'esempio di Ascoli, in *cotto* «I due *t* sono fusi nel suono rafforzato, perché partenti da unica articolazione»; «perciò la fonìa della parola, pronunciata lentamente, è *co-tto*; e così è necessario farla apprendere ai bambini, salvo le ragioni pratiche dell'ortografia» (Caroli, Carrera, 1907: 92 e 144).

## 6. METODI PROVINCIALI E PERIFERIE DEL SISTEMA SCOLASTICO NAZIONALE: IL RAFFORZISMO NELLE SCUOLE REGGIMENTALI E NEGLI ISTITUTI PER SORDOMUTI

Questi dunque i cardini della riprensione ministeriale, cui i sillabari editi e riediti a seguito della *Relazione* non rimangono sordi, almeno stando alle diffuse dichiarazioni di conformità ai pareri della commissione centrale, esibite sulle copertine. Eppure il rafforzismo e i suoi promotori dovevano aver attecchito nella scuola se uno dei titoli ammessi negli elenchi del 1895 avverte di essere compilato «per *non rafforzisti* che vogliono adottare nelle altre classi i libri del prof. Dati»<sup>28</sup> (Relazione, 1895: 1603), cioè un rafforzista, autore di testi scolastici e divulgatore del metodo incriminato attraverso le pagine de *L'Italia educatrice*<sup>29</sup>. La stampa pedagogica e scolastica, infatti, è un altro vettore del metodo: ad esempio, «visse in Bari un anno intero» (Caroli, Carrera, 1907: 143), il 1895, *Il rafforzamento nell'insegnamento della lettura: periodico quindicinale*, che riproduce le lettere *pro* rafforzismo di Corrado Avolio, Michele Kerbaker e Salvatore Colonna indirizzate a Vincenzo Caroli e a Giuseppe Moscariello<sup>30</sup>; a Trapani, invece, è *Il Lambruschini*<sup>31</sup> a farsi promotore del metodo, mediato dagli interventi di Giacalone Patti<sup>32</sup>

<sup>28</sup> Ossia Nazareno Dati, autore prolifico di sillabari e libri di lettura, tra i quali *Affetti e fiori: Libro di testo completo per la seconda classe elementare e per la sezione seconda delle scuole rurali uniche e miste, conforme al regolamento e ai programmi del 1888* e *Fiori e speranze: Libro di testo completo per la seconda classe elementare e per la sezione seconda delle scuole rurali uniche e miste, conforme ai programmi del 29 novembre 1894*. Come si vedrà, le riedizioni novecentesche dei suoi testi, dal sillabario *Balbettando: sillabario per la prima classe elementare* al libro di lettura *Nell'età preziosa* (visionati nelle edizioni del 1913), si attengono alla tradizione.

<sup>29</sup> Sul Dati si vedano i commenti in Rinaldi, 1888: 92 e ss.; sul quindicinale edito a Foligno, di vita breve (1° marzo 1887 – 31 settembre 1887), vd. Chiosso, 1997: 380. D'altro canto, la commissione stessa avrà concorso al radicamento del metodo, menzionando in nota alla Relazione del 1894 alcuni sillabari che, benché rafforzisti, possedevano le «buone qualità» ricercate dalla Commissione, cioè «la gradazione, la compiutezza e la sufficienza degli esercizi, la convenienza e la correttezza delle parole e delle locuzioni» (Relazione, 1894: 1536); cfr. nota 8.

<sup>30</sup> Riprodotte in Caroli, Carrera, 1907: 145-161.

<sup>31</sup> Sul periodico, vd. Chiosso, 1997: 385, che riferisce per l'appunto di «alcuni contributi, come, ad esempio, [...] la stessa introduzione, sulle pagine del periodico, di una serie di singolari “riforme” del

e Buscaino Campo, che vi pubblica nientemeno che *Una lezione di fonologia data dal Petrarca agli antirafforzisti* (*Il Lambruschini*, I, 2. Trapani, febbraio 1891); in essa

Dimostra che la teoria del rafforzamento grammaticale rimonta al Petrarca e lo prova riferendosi al sonetto “Quando movo i sospiri”, dove le sillabe della parola *Lauretta* sono divise in modo che a ricomporre quel nome risulterebbe *Laureta*, ciò che non era nella mente dell’autore. Dunque il Petrarca volle che le due *tt* poggiassero insieme sulla vocale posteriore, dividendo *Lau re tta*, come intendono appunto i moderni rafforzisti (Calvi, 1904: 13).

Se è indiscutibile la veridicità del pronostico secondo cui quel «sistema provinciale di lettura [...] non riuscirà mai a diventar nazionale» (Azzi, Scipione, 1867: 31), resta da verificare a quale altezza cronologica il rafforzismo cessi di acquistare proseliti e promotori, per merito di quali persuasori, e soprattutto quando i testi scolastici che lo veicolano si siano effettivamente estinti dai banchi di scuola.

Circa il primo punto, si possono azzardare alcune congetture consultando la lessicografia e le pubblicazioni primo novecentesche. Benché i rafforzisti siano stati condannati dall’Accademia della Crusca<sup>33</sup>, malgrado il primo untore ne fosse membro, la voce *rafforzista* sarebbe stata inclusa nella quinta edizione del vocabolario<sup>34</sup>, che la avrebbe attinta dai *Vocaboli nuovi di uso parlato attinenti a mestieri, arti e scienze* (1901):

RAFFORZISTA. – La parola si legge in una relazione del Comitato pei libri di testo nelle scuole elementari: «Salvaguardando la loro dignità di rafforzisti». E s’usa per indicare chi segue il sistema di rafforzamento nell’insegnare a leggere. È però voce tecnica che i vocabolaristi non ancora accettano. Il Tommaseo e il Rigutini – Fanfani non accettano neppure *rafforzatore*. Solo il Tommaseo ed il Tramater hanno *rafforzante*. Sicché staremo a vedere, per *rafforzista* (De Nino, 1901: 48).

È significativo che il lemma *rafforzista* compaia in una «raccolta di vocaboli dell’uso parlato», «popolare», destinata «ai giovani studiosi» (ivi: V-VI); dunque voci effimere finché parola e referente non riceveranno il sigillo di bene culturale da immortalare.

A riguardo, il possibilismo del lessicografo De Nino è stroncato nel giro di pochi anni, poiché già nel 1905 le considerazioni di Malagoli suonano come un epitaffio (1905: 80, n. 2): «La teoria dei rafforzisti di trasportare tutt’e due le consonanti uguali in principio di riga, non ha avuto fortuna sull’uso ortografico più comune, da noi indicato»; d’altro canto Panzini, nello stesso anno, non registra la voce, assente nei principali regesti lessicografici e nei *corpora* dell’italiano scritto compatibili con l’arco temporale in questione<sup>35</sup>.

sistema ortografico italiano (con particolari notazioni per le consonanti ad inizio parola, la cui pronuncia avrebbe dovuto essere rafforzata, e per le doppie)».

<sup>32</sup> Costanza, 1986.

<sup>33</sup> In proposito, Rinaldi, 1890 e l’opuscolo di Giuseppe Moscardiello, intitolato per l’appunto *I rafforzisti condannati dalla Crusca: apologia*, Napoli, 1890.

<sup>34</sup> In proposito, si rinvia alla documentazione digitalizzata dei materiali preparatori alla quinta edizione della Crusca: <http://www.quintacruscavirtuale.org/listalemmi.asp?lettera=R>.

<sup>35</sup> La lessicografia post-unitaria sembra ignorare la voce, assente anche nel GDLI. Anche i *corpora* dell’italiano scritto, compatibili con l’arco temporale in questione (BIZ, CEOD, DiaCoris, LIS), non

Circa l'estinzione dei testi portatori del bacillo rafforzista, bisogna ricordare che nel 1914 circolava ancora la nona edizione della *Nuova guida completa ad uso dei maestri della 1. classe elementare e più specialmente di quelli che adottano il Sillabario del Prof. V. Caroli "Nuovo Metodo"* (1907) scritta dal rafforzista Caroli con Oronzo Carrera. Nel sottoparagrafo sull'*Insegnamento della lettura*, «a) metodo sillabico o metodo fonico puro?», gli autori proclamano che «il metodo fonico resta e resterà sempre il metodo più semplice e più logico, il metodo naturale per eccellenza, il quale, destinato a trionfare completamente, ancor meglio studiato e perfezionato nell'avvenire, renderà sempre più facile ed agevole l'insegnamento del leggere» (Caroli, Carrera, 1907: 85). Nel primo Novecento, insomma, la questione posta dal rafforzismo sarebbe «tutt'altro che esaurita, morta e sepolta» (ivi: 86).

Tuttavia la *Guida* sembra essere l'ultima propaggine del metodo, che lambisce a malapena gli anni Venti. Un'ulteriore riprova è offerta dalla trentesima edizione (del 1913) del sillabario *Balbettando*, opera del rafforzista Nazareno Dati, che si attiene, forse per intervento editoriale, alla sillabazione tradizionale.

È però possibile individuare alcuni focolai particolarmente attivi che, una volta spenti, avranno minato la sopravvivenza del metodo. In prima linea le scuole reggimentali, ugualmente partecipi dell'alfabetizzazione primaria, ma escluse dal circuito dell'istruzione elementare sino al 1911<sup>36</sup>. Nel loro perimetro, infatti, operano noti paladini del metodo fonico-rafforzista: Fernando Agabiti, già citato per i suoi opuscoli divulgativi, scrive *ad hoc* il *Primo libro per le scuole reggimentali serali e festive: nuovo metodo per l'insegnamento rapido della lettura e della scrittura* (1908). Suo anche il *Nuovo Sillabario per l'insegnamento contemporaneo del leggere e dello scrivere approvato dal Consiglio scolastico della provincia di Pavia* (1883 e 1884) che, per dilazionare l'introduzione delle geminate col metodo rafforzista, nella prima parte del sillabario inserisce lessemi come *rafaele, matina, davvero* (Agabiti, 1883: 4, 16). Meno ignoto è il colonnello Matteo Augusto Mauro, autore di uno *Studio sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano*, che confronta i metodi di prima alfabetizzazione in voga nel secondo Ottocento (Dota, 2012a). Il suo sillabario, giunto alla 68<sup>a</sup> edizione nel 1893, fu inoltre protagonista di una curiosa contraddizione, forse sfuggita alla Commissione per i libri di testo. Il sillabario riproduce in apertura diverse attestazioni encomiastiche per il metodo applicato; tra queste spicca un biglietto di Ascoli del 1875, che riconosce «nell'opera sua, un qualche nuovo argomento dei vicendevoli aiuti, che la teoria e la pratica si danno». Considerato il sarcasmo con cui Ascoli contestava la professionalità di alcuni suoi interlocutori, come accadde per Cantù<sup>37</sup>, nonché il rigoroso spirito critico poco incline al compromesso<sup>38</sup>, ripugna liquidare l'attestato come sbrigative righe di circostanza per l'omaggio del più oscuro e modesto sillabarista. Nemmeno si può ipotizzare che il goriziano abbia avuto ripensamenti sulla questione: lo comprova la corrispondenza col filologo Francesco

registrano attestazioni. D'altra parte, nemmeno la *grammatica italiana* di Goidànich (1919<sup>2</sup>) menziona la teoria.

<sup>36</sup> Per la storia delle scuole reggimentali si rinvia a Stoppoloni, 1907; Bonacasa, 1975; Del Negro, 1979; Mastrangelo, 2007 e 2008; Della Torre, 2011; Vigo, 2017. Per la manualistica ad esse destinate, si rinvia a Prada, Sergio (2011), Dota (2012b e 2017a), Dota, Prada (2015) e Prada (2015-2016).

<sup>37</sup> Morgana, 2011; cfr. anche Timpanaro, 1972, che riporta il giudizio di Ascoli sul lavoro di Cantù come «dignitosa divulgazione», o di altri studiosi colpevoli di sostenere posizioni a lui indigeste (Giacomelli, 2009: 12 e ss.). Sui rapporti di Ascoli con altri colleghi e letterati si rimanda anche a Brambilla, 2009, Tomasin, 2009 e a Benedetti, 2015.

<sup>38</sup> Giacomelli, 2009.

Cipolla<sup>39</sup>, conservata nell'archivio ascoliano descritto in Panetta, 2014. Il 19 dicembre 1868, quindi ben prima di Chiarini, Cipolla interpella Ascoli sulle «Questioni ortografiche della divisione sillabica delle consonanti doppie es.: *ba-bbo*, *bab-bo*, e il caso di “-zza” come in “*ricchezza/bellezza*” che deriva da un “*tja*” originario», interrogando il glottologo sull'ammissibilità ortografica e ortofonica del nuovo metodo di divisione sillabica. Nella minuta pure conservata nell'archivio, Ascoli ribadisce «l'impossibilità fisiologica e l'offesa all'etimologia» di alcune divisioni come “*pia-zza*”, “*legi-ttimo*” ecc...<sup>40</sup>.

Dunque la possibilità che l'attestato sia un falso può non essere peregrina, se si rileva il costume ampiamente diffuso di garantire il valore dei libri di testo con l'approvazione di qualche nome di prestigio, spesso ostentato sul frontespizio, per esorcizzare il giudizio di generale mediocrità emesso dalla *Relazione*, imbarazzata nella scelta «non dell'ottimo libro o del perfetto, ma del meno difettoso fra i non buoni e talvolta del meno cattivo fra i pessimi» (*Relazione*, 1895: 1481)<sup>41</sup>. Non è da escludere un'ulteriore possibilità: che «le raffinate sottigliezze di una certa didattica superlativa» (ivi: 1437), così irrisa dalla commissione, pur nella loro goffaggine derivata da «quanto aspro e difficile diventi il cammino allorchè una questione dal campo pratico è portata su quello scientifico» (ivi: 1435), siano sembrate ad Ascoli un abbozzo del fermento intellettuale tanto auspicato per l'Italia.

Sarebbe altrimenti curiosa la coincidenza di un caso analogo citato da Kerbaker: scrivendo al già citato rafforzista Giuseppe Moscariello, il glottologo napoletano ricorda che «Alla causa dei rafforzisti ha creato davvero un rafforzamento gagliardissimo la lettera a Lei diretta dal senatore Ascoli, per la quale possono essere ormai sicuri del fatto loro, anche in punto di ragioni scientifiche» (Caroli, Carrera, 1907: 150). Anche Moscariello, infatti, aveva consultato il glottologo milanese nel novembre del 1895, domandando «giudizio sul “sillabario unico”» e sulla questione della doppia (Panetta, 2014: 42)<sup>42</sup>.

In generale, le scuole reggimentali sembrano particolarmente sensibili alle sirene dei metodi alternativi: il principale antagonista del metodo naturale, ossia il non meno bizzarro metodo Capurro (Dota, 2012a e 2017b), insegna l'altra sillabazione alternativa a quella tradizionale deprecata nella grammatica di Morandi-Cappuccini (§ 5); nel *Compimento di lettura per le scuole reggimentali avviate al leggere e allo scrivere col metodo e telegrafo alfabetico Capurro*, infatti, «Le parole *disonore*, *perorare*, *adontarsi*, *malagevole*, *fuoruscito*, *inumano*,

<sup>39</sup> Su Francesco Cipolla si rinvia al profilo bibliografico presente nell'archivio delle biblioteche di Verona: [https://biblioteche.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a\\_id=19848](https://biblioteche.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=19848)).

<sup>40</sup> Cipolla consulta Ascoli per una questione affiliata, nell'anno seguente, come mostra una copia della missiva di Ascoli, a quello destinata, sulle *Questioni linguistiche: doppia iniziale in principio di sillaba, con spiegazioni ed esempi* (Panetta, 2014: 157). D'altra parte, è curioso che Kerbaker, scrivendo al Moscariello, ricordi che «Alla causa dei rafforzisti ha creato davvero un rafforzamento gagliardissimo la lettera a Lei diretta dal senatore Ascoli, per la quale possono essere ormai sicuri del fatto loro, anche in punto di ragioni scientifiche» (Caroli, Carrera, 1907: 150).

<sup>41</sup> Analogamente il tenore dei giudizi espressi nella relazione precedente, parimenti dedicata ai libri per le scuole elementari, poiché in esse «il male era più grave» (*Relazione*, 1894: 1521).

<sup>42</sup> D'altra parte, Caroli e Carrera (1907: 90-91) rilevano che le opinioni prodotte da Ascoli e Pullè sarebbero discordanti e contraddittorie, poiché dal primo, in particolare, si dedurrebbe che «il rumore della lettera *t* dopo la vocale non è e non può essere *intero*: esso è soltanto *iniziale* e deve per necessità legarsi *immediatamente* alla compagna gemella».

*suburbano* ecc., si scompongono come segue: *dis-o-no-re, per- o-ra-re, ad-on-tar-si, mal-a-ge-vo-le, sub-ur-ba-no* etc.» (Bovone, 1873<sup>2</sup>: 21).

L'approssimativo ventennio di chiusura delle scuole e la loro riattivazione effettiva soltanto nel 1911, col passaggio di giurisdizione dal Ministero della Guerra al Ministero dell'Istruzione, avranno progressivamente fiaccato ed emarginato la proposta rafforzista persino nella sua roccaforte. Tuttavia il rafforzismo circolava anche negli istituti per sordomuti, già riformati nel tardo Ottocento dalla proposta di Giulio Tarra in favore del metodo orale, nonché dalle sue intuizioni avanguardistiche in fatto di teoria grammaticale<sup>43</sup>. Tra i messi alla gogna nella Relazione, Francesco De Grazia Grasso, autore del *Sillabario a metodo fonico* (1888) di matrice rafforzista, pubblica un *Metodo pratico per insegnare a parlare sordo-muti e balbuzienti* (1889), in qualità di fondatore e direttore della scuola per sordomuti a Trapani. Nel testo, in corrispondenza delle prime sillabe rafforzate, «ppa, ppe» ecc., si invita il maestro a «rendere anche sensibile il suono rafforzato del *p*, che si appoggia alla vocale seguente, a norma del principio di Lambruschini» (De Grazia Grasso, 1889: 14). D'altra parte, nel *Sillabario a metodo fonico per udenti e sordomuti*, benché proponga le stesse sillabe rafforzate (*ppa, ppe* ecc.), l'autore stempera la proposta col buon senso, per cui «siccome è assai difficile mutare certi usi ortografici» (De Grazia Grasso, 1888: 10), i maestri sono invitati ad attenersi all'ortografia tradizionale. Del resto, tutti gli opuscoli divulgativi del rafforzismo rassicurano gli scettici di non voler forzare alcun rinnovamento nel sistema ortografico italiano e di essere anzi disposti a «fare osservare a' nostri allievi che per effetto di una convenzione ortografica in fin di riga le consonanti si dividono come se far dovessero sillaba l'una col la prima e con la seconda l'altra» (Denti, 1881: 116). È presumibile che proprio l'egemonia dell'ortografia e della scrittura sarà stata responsabile del declino dell'espedito didattico rafforzista: dovendo insegnare la segmentazione tradizionale della parola, la discrepanza metodologica tra lettura e scrittura sarà parsa agli insegnanti dispendiosa e non più meritevole di trasmissione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agabiti F. (1880), *I perché d'un sillabario, ovvero Di un nuovo ordine negli esercizi di sillabazione: guida all'insegnamento della lettura secondo il metodo proposto da Fernando Agabiti*, G. Marelli, Pavia.
- Azzi C., Scipione B. (1867), *Metodo naturale per insegnare contemporaneamente nomenclatura lettura e scrittura proposto ai maestri d'Italia*, Tip. di F. Bencini, Firenze.
- Barausse A. (2008), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Alfabetica, Macerata, 2 voll.
- Benedetti A. (2015), "Graziadio Isaia Ascoli nei carteggi con colleghi e allievi letterati", in *Critica del Testo*, 1, pp. 89-125.

<sup>43</sup> Su questi temi si rinvia a Debè, 2014 e agli interventi tenuti in occasione dei seminari *Sul fondamento che natura pone. Giulio Tarra, l'Istituto dei sordi e l'insegnamento dell'italiano nella Milano dell'Ottocento* (14 ottobre 2016, Università degli Studi di Milano) e *Imparare l'italiano. Un bisogno educativo speciale da Giulio Tarra a oggi* (12 maggio 2017, Università degli Studi di Milano), di prossima pubblicazione.

- BIZ (2010) = *Biblioteca italiana Zanichelli*: DVD-ROM per Windows per la ricerca in testi, biografie, trame e concordanze della letteratura italiana, testi a cura di P. Stoppelli, Zanichelli, Bologna.
- Bonacasa A. (1975), *Tornano a scuola in divisa: inchiesta sulle scuole reggimentali: leggi, regolamenti e funzionamento delle scuole per militari in servizio, dal 1913 all'anno 1973-1974*, Arti grafiche siciliane, Palermo.
- Bovone A. (1873<sup>2</sup>), *Compimento di lettura per le scuole reggimentali avviate al leggere ed allo scrivere col metodo e telegrafo alfabetico Capurro*, Torino, Tip. Pignata e Catella.
- Brambilla A. (1996), *Appunti su Graziadio Isaia Ascoli: materiali per la storia di un intellettuale*, Istituto giuliano di storia, cultura e documentazione, Gorizia.
- Brambilla A. (2009), "Graziadio Isaia Ascoli e l'accademia scientifico-letteraria. Appunti per un bilancio", in Morgana S., Bianchi Robbiati A. (a cura di), *Graziadio Isaia Ascoli milanese: giornate di studio*, LED, Milano, pp. 85-107.
- Brogia F. (1892), *Piccola grammatica intuitiva secondo gli ultimi programmi ministeriali: Parte I, per le classi elementari inferiori*, Tip. Edit. Ditta Giacomo Agnelli, Milano.
- Bruto F. (1874), *Grammatica della lingua italiana: terzo grado ad uso della quarta classe elementare e prima ginnasiale e tecnica*, dalla stamperia del Vaglio, Napoli.
- Calvi E. (1904), *Bibliografia analitica petrarchesca 1877-1904*, Loescher e co., Roma.
- Canepari L. (2006), *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino.
- Carbonati D. (1863), *Sillabario e primo libro di lettura proposto alle scuole elementari d'Italia dal professore Domenico Carbonati*, Paravia, Torino-Milano.
- Carbonati D. (1864), "Pedagogia. Insegnamento della lettura", in *La gioventù. Giornale di letteratura e d'istruzione*, 1864, pp. 238-252.
- Caroli V., Carrera O. (1907), *Nuova guida completa ad uso dei maestri della 1. classe elementare e più specialmente di quelli che adottano il sillabario del prof. V. Caroli "Nuovo metodo"*, Paravia, Torino.
- Castellani A. (1993), "La polemica Ascoli-Manzoni", in *Studi linguistici italiani*, 19, pp. 245-246.
- CEOD = *Corpus Epistolare Ottocentesco Digitale*: <http://ceod.unistrasi.it/>.
- Chiosso G. (a cura di) (1997), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, La scuola, Brescia.
- Costanza S. (2006), "Le variabili del consenso. L'informazione dall'Unità al fascismo", in Id., *Cultura e informazione a Trapani*: [http://www.trapaninostra.it/libri/salvatore\\_costanza/Cultura\\_e\\_informazione\\_a\\_Trapani/Cultura\\_e\\_informazione\\_a\\_Trapani-10.pdf](http://www.trapaninostra.it/libri/salvatore_costanza/Cultura_e_informazione_a_Trapani/Cultura_e_informazione_a_Trapani-10.pdf)
- Dati N. (1913), *Balbettando: sillabario per la prima classe elementare*, 30<sup>a</sup> ed., Vallardi, Milano.
- De Amicis E. (1890), *Il romanzo di un maestro*, Treves, Milano [consultato nella ristampa del 1900].
- Debè A. (2014), "Fatti per arte parlanti": *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*, EDUCatt, Milano.
- De Blasi N. (2012), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Castro V., Gazzetti F. (1889), *Sillabario a metodo fonico*, Paravia, Torino.
- De Grazia Grasso F. (1888), *Sillabario a metodo fonico per udenti e sordomuti*, Tip. Fratelli Vena, Palermo.
- De Grazia Grasso F. (1889), *Metodo pratico per insegnare a parlare sordo-muti e balbuzienti*, Tip. Lilibeo G. Martoglio e C., Marsala.

- Della Torre G. (2011), *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra Regno di Sardegna e Regno d'Italia, 1847-1883*: [www.scribd.com/doc/75483342/Le-scuole-reggimentalidi-scrittura-e-lettura-tra-Regno-di-Sardegna-e-Regno-d-Italia-1847-1883](http://www.scribd.com/doc/75483342/Le-scuole-reggimentalidi-scrittura-e-lettura-tra-Regno-di-Sardegna-e-Regno-d-Italia-1847-1883).
- De Nino A. (1901), *Vocaboli nuovi di uso parlato attinenti a mestieri, arti e scienze notati da Antonio de Nino*, Tip. ed. Anelli, Vasto.
- Del Negro P. (1979), *Esercito, Stato, società. Saggi di storia militare*, Cappelli, Bologna.
- Denti F. (1881), *La scienza dell'educazione ovvero esposizione teorico-pratica del metodo intuitivo applicato ad ogni parte dell'insegnamento primario*, Paravia, Milano-Torino.
- DiaCoris = *Corpus diacronico dell'italiano scritto*: <http://corpora.dslo.unibo.it/DiaCORIS/>.
- Dota M. (2012a), "Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)", in *Italiano LinguaDue*, IV, 1, pp. 137-164: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2277>.
- Dota M. (2012b), "Note sui manuali reggimentali (1861-1915)", in *ACME*, LXV, 2, pp. 105-132: [www.ledonline.it/acme/allegati/Acme-12-II\\_05\\_Dota.pdf](http://www.ledonline.it/acme/allegati/Acme-12-II_05_Dota.pdf).
- Dota M. (2017a), "Contaminazioni diamesiche e didattica del parlato nella manualistica per le scuole reggimentali", in G. Polimeni, M. Prada (a cura di), *Di scritto e di parlato. Antiche e nuove diamesie*, *Italiano LinguaDue*, IX, 1, pp. 56-72: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8773/8353>.
- Dota M. (2017b), "«Pigliar d'assalto la lingua italiana». Il metodo Capurro per le scuole reggimentali", in M. Borranguero (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano*. Atti del XIV Congresso SILFI (Madrid, 4-6 aprile 2016), in stampa.
- Dota M., Prada M. (2015), "La grammatica del parlato nei sillabari e nei libri di lettura per le scuole reggimentali alle soglie della Grande guerra", in Fresu R. (a cura di), *Questa guerra non è mica la guerra mia. Scritture, contesti, linguaggi durante la grande guerra*, Il Cubo, Roma, pp. 209-223.
- Fanfani P. (1872), "Una scenetta in un limbo fittizio", in *La unità della lingua*, III, 19, pp. 289-296.
- Fornaciari R. (1897<sup>4</sup>), *Grammatichetta della lingua italiana: ad uso delle scuole elementari*, G. C. Sanson, Firenze.
- Germano C. (1876), *Sunti di pedagogia e didattica secondo il programma e le istruzioni 9 novembre e 10 ottobre 1867*, Paravia, Ivrea.
- GDLI= *Grande Dizionario della Lingua Italiana*, fondato da S. Battaglia, diretto da G. Barberi Squarotti, 21 voll., Torino, Utet, 1961-2002; *Supplemento*, diretto da E. Sanguineti, ibid., 2004; 2009; *Indice degli autori citati*, a c. di G. Ronco, ibid., 2004.
- G.G. (1863), *Illustrazione di un nuovo quadro sillabico per l'insegnamento della lettura*, Tofani, Firenze.
- Giacomelli R. (2009), "Ascoli, milanese: la figura e l'opera" in Morgana S., Bianchi Robbiati A. (a cura di), *Graziadio Isaia Ascoli milanese: giornate di studio*, LED, Milano, pp. 11-43.
- Goidànich (1919<sup>2</sup>), *Grammatica italiana ad uso delle scuole con nozioni di metrica e suggerimenti didattici*, Zanichelli, Bologna.
- Grassano M. (2012), "Appunti sulla biblioteca di De Amicis linguista", in Polimeni G. (a cura di), *L'Idioma gentile, la pratica e la grammatica. Lingua e società nel giornalismo e nella narrativa di Edmondo De Amicis*, Santa Caterina, Pavia, pp. 237-248.
- LIS = *Lessico dell'italiano scritto*: <http://www.viv-it.org/schede/archivi-digitali>.
- Malagoli G. (1905), *Ortoepia e ortografia italiana moderna*, Hoepli, Milano.

- Malice V. (1893), *Sillabario fonico-sillabico coordinato alla Lettura e scrittura dei fanciulli, conforme agli ultimi programmi governativi, con aggiunte di complemento: Parte I*, Stab. Tip. Rocco Carabba, Lanciano.
- Manni P. (1993), "Il novo dizionario universale della lingua italiana di Policarpo Petrocchi", in *Studi linguistici italiani*, 19, pp. 3-46.
- Marazzini C. (2013), "Il 1° scontro tra Ascoli e i manzoniani al Congresso di Siena", in *Lingua e Stile*, 1, pp. 47-78.
- Mariani C. (1894<sup>2</sup>), *Grammatichetta italiana della lingua parlata per uso delle scuole elementari superiori*, Soc. editrice Dante Alighieri, Roma.
- Mastrangelo G. (2007), *Una forma negletta di istruzione degli adulti nell'Italia liberale: le scuole reggimentali, 1848-1913: cronaca*, BLS, Banca popolare di Lanciano e Sulmona, [S. l.].
- Mastrangelo G. (2008), *Le scuole reggimentali, 1848-1913: cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Ediesse, Roma.
- Mauro M.A. (1875), *Studi sopra i suoni rappresentati dalle lettere dell'alfabeto italiano per l'insegnamento rapido del leggere e dello scrivere: precetti teorico-pratici per i maestri*, Pallotta, Roma.
- Melga M. (1867), *Nuova grammatica italiana ordinata alla istruzione primaria superiore ed alla speciale o tecnica inferiore*, stamperia del Fibreno, Napoli.
- Milazzo C. (1893), *Sillabario a metodo fonico, illustrato con letture correnti secondo i programmi governativi*, Tip. Matteo Verso, Palermo.
- Morandi L., Cappuccini G. (1895), *Grammatica italiana, (regole ed esercizi): per uso delle scuole ginnasiali tecniche e normali*, Paravia, Torino.
- Morandi L., Cappuccini G. (1897), *Grammatichetta italiana per uso delle scuole elementari: approvata dal Ministero della pubblica istruzione*, G.B. Paravia, Torino.
- Morgana S. (2003), "L'italiano di alcuni libri per l'infanzia dall'età delle Riforme alla Restaurazione", in Ead., *Capitoli di storia linguistica italiana*, LED, Milano.
- Morgana S. (2011), "Ascoli e la questione della lingua", in Ead., *Mosaico italiano*, Cesati, Firenze, pp. 287-206.
- Moscariello G. (1895), *Il rafforzamento delle doppie: considerazioni di ordine pratico prima e dopo della condanna*, Paravia, Torino.
- Muzzi L. (1863<sup>3</sup>), *Sillabario secondo il metodo fonico pel magistero di leggere e scrivere ideato dal prof. Luigi Muzzi accademico della Crusca*, Tip. Tofani, 1863.
- Natoli L. (1897), *Nozioni di grammatica: ad uso delle scuole elementari superiori*, Sandron, Milano, Palermo.
- Panetta S. (2014), *Il diligentissimo inventario dell'archivio di Graziadio Isaia Ascoli: edizione e commento*: [http://www.lincei.it/files/archivio/Ascoli\\_GI\\_Inventario.pdf](http://www.lincei.it/files/archivio/Ascoli_GI_Inventario.pdf).
- Papa E. (2012), *Con naturale spontaneità. Pratiche di scrittura ed educazione linguistica nella scuola elementare dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Società editrice romana, Roma.
- Petrocchi P. (1887a), *Grammatica della lingua italiana: per le scuole ginnasiali, tecniche, militari ecc.*, Treves, Milano.
- Petrocchi P. (1887b), *Grammatica della lingua italiana di P. Petrocchi, per le scuole elementari superiori*, Treves, Milano.
- Petrocchi P. (1898), *Nova grammatica, a uso delle scuole elementari superiori*, Vallardi, Milano.
- Pistolesi E. (2014), "Scritture digitali", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, III. L'italiano dell'uso, Carocci, Roma, pp. 349-375.



- Poggi Salani T. (2000), “Un epigramma della storia: Ascoli e il concorso per i vocabolari dialettali del 1890-95”, in Ead., *Sul crinale: tra lingua e letteratura: saggi otto-novecenteschi*, Cesati, Firenze, pp. 41-58.
- Prada M. (2010), *Introduzione alla fonetica: italiano, inglese, francese*, LED, Milano.
- Prada M. (2015-2016), “La «modesta ed appropriata coltura dell’ingegno». Itinerari della formazione grammaticale e linguistica nelle scuole reggimentali nella seconda metà dell’Ottocento”, in *Studi di grammatica italiana*, XXXIV-XXV, pp. 185-230.
- Prada M., Sergio G. (2011), “A come alpino, U come ufficiale. L’italiano insegnato ai militari italiani”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio S. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell’Italia unita. L’italiano e lo statonazionale*. Atti del IX Convegno ASLI, Cesati, Firenze, pp. 541-565.
- Pullè F. (1907), *Graziadio Ascoli: ricordi*, Stab. poligrafico Emiliano, Bologna.
- Puoti B. (1890), *Regole elementari della lingua italiana*. Trentasettesima edizione napoletana diligentemente emendata per cura di B. Fabricatore, 2 voll., tip. Lanciano e D’Ordia, Napoli.
- Relazione (1894), “Libri di testo. Relazione della Commissione centrale a S. E. il Ministro”, in *Bollettino ufficiale del ministero dell’istruzione pubblica*, Anno XXI. Vol. II – N. 43 (Roma, 25 ottobre 1894), pp. 1517-1547.
- Relazione (1895), “Libri di testo. Relazione della Commissione centrale a S. E. il Ministro”, in *Bollettino ufficiale del ministero dell’istruzione pubblica*, Anno XXII. Vol. II – N. 35 (Roma, 29 agosto 1895), pp. 1428-1459.
- Rinaldi B. (1888), *Questioni d’abbicci: la parola studiata ne’ suoi elementi fonico-grafici, specialmente nella divisione delle sillabe*, Libreria scolastica di G. Scioldo, Torino.
- Rinaldi B. (1890), *Per l’unificazione dell’ortografia italiana in conformità della retta pronunzia: osservazioni e proposte*, G. Scioldo, Torino.
- Stoppoloni A. (1907), “Le scuole reggimentali in Francia e in Italia”, in *Rivista d’Italia*, pp. 630-632.
- Timpanaro S. (1972), “Graziadio Ascoli”, in *Belfagor*, 31 maggio 1972, pp. 149-176.
- Tomasin L. (2009), “Carducci, Ascoli e la questione della lingua”, in *La lingua italiana, storia struttura testi*, V, pp. 81-94.
- Zaccaria A. (1902), *La grammatica dello scolareto italiano: nozioni di lingua per gli allievi delle scuole elementari superiori*, Paravia, Torino.
- Vanvolsem S. (2010), “Ascoli - Manzoni un triangolo da rivedere”, in Marcatò C., Vicario F. (a cura di), *Il pensiero di Graziadio Isaia Ascoli a cent’anni dalla scomparsa*. Convegno internazionale (Gorizia - Udine, 3-5 maggio 2007), Società filologica friulana, Udine, pp. 425-437.
- Vigo G. (2017), “Iniziativa private, scuole reggimentali e scuole carcerarie”, in Id., *Il vero sovrano dell’Italia. L’istruzione degli adulti nell’Italia dell’Ottocento*, il Mulino, Bologna, pp. 89-106.

**«UN DIALOGO STUPENDO DAVVERO».  
VERGA ALLA RICERCA DEL PARLATO BORGHESE,  
DA “UNA PECCATRICE” A “ROSE CADUCHE”**

*Daria Motta*<sup>1</sup>

**1. LA PRIMA ESPERIENZA TEATRALE DI VERGA: VERSO UN NUOVO MODELLO DI LINGUA  
PARLATA**

Nell'Italia post-unitaria il teatro rappresentava indubbiamente uno dei principali veicoli per la formazione di un'identità collettiva, nonché «lo strumento centrale, egemonico, nella formazione dell'immaginario borghese e nell'organizzazione del divertimento serale: rito mondano, luogo di riconoscimento collettivo, filtro ideologico ed estetico, investimento economico» (Puppa, 1987: 715). E proprio il teatro, ancor più che la letteratura, poneva gli autori di fronte ai gravi problemi linguistici e stilistici lasciati irrisolti dalla secolare questione della lingua, con la necessità di imbastire dialoghi che potessero rispecchiare le abitudini linguistiche reali e permettere al pubblico di immedesimarsi in ciò che avveniva sulla scena. Del resto, proprio il teatro era uno dei canali di diffusione dell'italiano che erano stati indicati da Manzoni nella sua relazione *Dell'unità della lingua italiana e dei mezzi per diffonderla*, e non fu quindi casuale l'interesse di tanti intellettuali e scrittori per la rinascita del teatro e per la formazione e la diffusione di uno strumento linguistico condiviso (Alfieri, 2011). Lo studio del parlato teatrale ha dunque un'importanza particolare per uno storico della lingua, ed elementi utili di riflessione possono venire dalla disamina degli esiti a cui pervennero autori che si erano cimentati sia con testi narrativi sia con testi drammatici, e che quindi si erano dovuti confrontare col problema di una resa del parlato credibile e modulata diamesicamente.

Da *Cavalleria rusticana*, alla *Lupa*, alle scene milanesi di *In portineria*, fino al dramma-romanzo *Dal tuo al mio*, sono molti e molto noti gli esempi che documentano l'abitudine di Verga di rielaborare per la scena le proprie opere narrative, al di là dei dubbi che l'autore nutriva nei confronti del teatro. Tale prassi non riguardava solo la testualità narrativa e teatrale, ma era un *modus operandi* tipico del Verga “professionista della scrittura”, che spesso riutilizzava i suoi testi o loro parti – persino quelli di beneficenza, come nel caso di *Olocausto* (Alfieri, 2016) – per nuove opere che avrebbero potuto fruttargli maggiori introiti o rinnovare il favore del pubblico.

La famosa intervista-indagine di Ugo Ojetti del 1895 sullo stato di salute della letteratura italiana contemporanea ci ha consegnato un giudizio molto duro, e altrettanto noto, formulato da Verga nei confronti del teatro. All'intervistatore, infatti, l'autore siciliano aveva dichiarato assertivamente:

<sup>1</sup> Università degli Studi di Catania.

Ho scritto pel teatro, ma non lo credo certamente una forma d'arte superiore al romanzo, anzi lo stimo una forma inferiore e primitiva, soprattutto per alcune ragioni che dirò meccaniche. Due massimamente: la necessità dell'intermediario tra autore e pubblico, dell'attore; la necessità di scrivere non per un lettore ideale come avviene nel romanzo, ma per un pubblico radunato a folla sì da dover pensare a una media d'intelligenza e di gusto, a un *average reader* come dicono gli inglesi. E questa media ha tutto fuori che gusto e intelligenza; e se un poco ne ha, è variabilissima col tempo e col luogo (Ojetti, 1895: 70-71).

Nonostante tale dichiarazione di disistima, il teatro aveva certamente affascinato il giovane Verga "fiorentino", che vi aveva visto lo strumento per una compiuta – e auspicabilmente remunerativa – affermazione personale. Ne abbiamo una testimonianza indiretta nel romanzo *Una peccatrice*, il cui protagonista – Pietro Brusio – riconosciuto dalla critica come un convincente alter ego del giovane Verga e depositario delle sue aspirazioni giovanili, vede proprio nel successo come drammaturgo la via per il riscatto personale e per conquistare la donna amata. E del resto lo comprova la biografia dell'autore, che si dedica alla scrittura teatrale proprio negli anni dei primi soggiorni fiorentini, quando «pieno di ambiziosi progetti, e col vestito nero della festa», cercando di «adeguarsi ai gusti e alle direttive di quelli che gli parevano "uomini illustri" e "arrivati"» (Barsotti, 1974: 8), sperava di essere accettato nei migliori salotti letterari e mondani della città in virtù dei propri meriti letterari, e portava avanti contemporaneamente progetti narrativi e progetti teatrali.

Un'ulteriore testimonianza dell'attenzione che Verga dedicava al proprio "apprendistato" drammaturgico si desume da una lettera inviata il 18 febbraio 1872 all'amico Capuana, in cui probabilmente si fa riferimento alla commedia *Rose caduche*. Il documento testimonia l'abitudine dei due sodali di sottoporre l'uno all'attenzione dell'altro i propri testi, commentandoli con «franchezza», scambiandosi «consigli» e facendosi «osservazioni» puntuali. Nella lettera Capuana incoraggia l'amico a perseverare nella strada intrapresa della scrittura drammatica, consigliandogli però una decisa revisione del testo che gli era stato sottoposto:

Mio caro Luigi,

Ti son gratissimo, e sentitamente, della tua lettera e dei consigli che mi dai. La tua franchezza onora te e me, ed è anche lusinghiera per me per quelle cose che hanno meritato la tua simpatia. Persisto sempre nell'idea di lasciare a coteste scene le modeste proporzioni di un esercizio, ma giacché tu m'incoraggi a farlo tenterò la scena con altro argomento, perché dovrei fare tanti cambiamenti, e tagli in quello che ho scritto che temo molto riescirebbe un pasticcio. I consigli che mi dai li terrò preziosi; di alcuni avevo il presentimento, se non l'idea chiara. Appena avrò sottocchi il manoscritto mi affretterò a riscontrare le scene ove cadono le tue osservazioni e a studiarci sopra. Fra non molto spero di mostrarti col fatto qual conto io abbia tenuto dei tuoi consigli (Raya, 1984: 17).

Le principali opere teatrali di Verga rientrano nello scorcio finale del XIX secolo, solitamente indicato come il periodo cruciale per il teatro italiano sia per il rinnovamento tematico delle opere andate in scena sia per la ricerca linguistica e stilistica che avvicinava i drammi e le commedie a un parlato più naturale e li allontanava dal

modello recitativo declamatorio fino ad allora in auge (Alonge, 2004; D’Onghia, 2014). Ma una prima importante fase di rinnovamento e di ricerca si era già avuta negli anni Sessanta, «come appare da episodi di carattere diverso quali l’approvazione della prima legge sul diritto d’autore nel 1865, la rappresentazione della commedia di Achille Torelli *I mariti* nel 1867, la pubblicazione del volume di Capuana *Il teatro italiano contemporaneo* nel 1872» (Giovanardi, Trifone, 2015: 81). Tra le iniziative significative va di certo annoverata anche quella del governo Ricasoli (1861-1862) di premiare le migliori novità rappresentate ogni anno a Firenze, città che si fece baluardo della rinascita teatrale contro l’imitazione passiva dei modelli francesi e per l’«imposizione di un gusto ufficiale, di qualità raffinata e di gradimento nazionale» (Ferrone, 1972: 19). È agli anni Sessanta, dunque, che si deve l’inizio della rinascita del teatro, la cui riforma prevedeva innanzitutto una nuova centralità del testo letterario, relegando in secondo piano elementi accessori ma che fino ad allora avevano avuto un ruolo centrale sulla scena, come quelli mimici e quelli musicali, tipici della commedia dell’arte e del melodramma. Ciò comportò il progressivo ritiro dei capocomici e un nuovo impegno dei letterati.

### 1.1. *Dalla pagina letteraria alle scene: da Una peccatrice a Rose caduche*

A questa prima importante fase appartiene la commedia *Rose caduche*, il primo testo del teatro verghiano, mai andato in scena, scritto nel 1869 ma pubblicato postumo nel 1928. È ormai acclarato il rapporto che lega la commedia col romanzo *Una peccatrice*, il cui manoscritto Verga aveva portato con sé a Firenze e col quale i critici hanno rinvenuto numerosi punti di contatto (Bigazzi, 1969; Cattaneo, 1963; Ferrone, 1972). Non si tratta in questo caso di una vera e propria transcodificazione, ma di un’innequivocabile linea di continuità che porta Verga a riproporre e a sviluppare nella commedia temi che già erano stati trattati nel romanzo, con un’identità di alcuni stilemi o di spie linguistiche e lessicali che ne sanciscono la vicinanza<sup>2</sup>. Di più, come ha ben illustrato Ferrone, tra *Una peccatrice* e *Rose caduche* si instaura un rapporto osmotico, che vede uno scambio bidirezionale tra i due testi non solo a livello tematico quanto, soprattutto, strutturale. L’opera narrativa risente fortemente dell’impastazione teatrale, nella costruzione per scene, nella stilizzazione linguistica di alcuni personaggi e nella resa sintattica dei loro discorsi. L’interesse di Verga per il teatro è quindi più che una semplice suggestione esterna: lo assorbe come ricerca stilistica e lo aiuta a focalizzare il punto centrale che lo assilla anche come romanziere, cioè la resa esteriore ed autonoma della storia.

All’interno delle due linee del percorso artistico di Verga, quella narrativa e quella drammatica, è possibile poi attribuire alle due opere una posizione simile. Si tratta infatti in entrambi i casi di testi che, troppo facilmente relegati al rango di opere minori e nel caso del romanzo rinnegati dallo stesso autore, possono invece essere qualificati come “testi-ponte” perché mantengono elementi stilistici e linguistici della tradizione a loro precedente, ma contengono già le spie di alcune delle innovazioni che porteranno agli impatti rivoluzionari della produzione successiva. In entrambe le opere, ad esempio,

<sup>2</sup> Cattaneo, ad esempio, rileva che «le parole del cavalier Falconi, nella commedia, “Il sogno di una notte d’està...” richiamano certi brani di lettere scritte a Firenze proprio nel 1869, dove “està” è ripetuto altre volte; mentre già in *Tigre reale* si usa esclusivamente “estate”» (in Barsotti, 1974: 11). La stessa forma compare nel manoscritto di *Una peccatrice*, nel IV capitolo, ma è stata poi corretta in stampa con la variante *estate*.

viene affermata una prima istanza di realismo, seppur ancora coesistente nel romanzo con tratti tradizionali tipici della trilogia catanese, e nella commedia con elementi melodrammatici (Motta, in corso di stampa; Ragonese, 1979; Pieri, 2002).

## 2. CRITERI METODOLOGICI

Per l'aspetto che qui ci interessa maggiormente, le due opere possono essere considerate unitariamente come un laboratorio di sperimentazione linguistica, perché per la prima volta Verga si cimenta in maniera convincente con la resa artistica del parlato che proprio in quegli anni andava orecchiando nei salotti fiorentini. Si tratta di un parlato, appunto, "salottiero", ossia colto e borghese, ma il cui andamento inizia senza dubbio a essere realistico grazie alla sua intelaiatura morfosintattica e testuale. Ovviamente occorre tener presente che il parlato teatrale non può mai rappresentare una trasposizione fedele di quello reale, non solo perché i testi sono scritti per essere recitati (Nencioni, 1976) e quindi il loro grado di spontaneità è ovviamente minore di quello reale, ma anche per un tratto specifico del teatro come l'«oralità spettacolare» (Trifone, 2000), che ascrive ai testi una dimensione propria, con un più alto tasso di enfasi e di spettacolarizzazione, e li rende dunque diversi dalla semplice simulazione del parlato. Ciò nonostante, il confronto tra un testo narrativo e uno drammatico può aiutare a rilevare in che misura, a quell'altezza cronologica, Verga avesse già chiari quali erano gli strumenti linguistici e stilistici che poteva sfruttare più proficuamente per una resa quanto più possibile realistica, e diastraticamente modulata, del parlato reale.

Proprio quello di rappresentare il più realisticamente possibile la conversazione mondana, dunque, sembra essere stato l'intento di Verga, come del resto di tutti gli autori più consapevoli del teatro post-unitario, e costituisce lo spunto analitico di questa ricerca. Si è condotta un'analisi che mirava a individuare nel testo della commedia i principali tratti morfosintattici caratteristici del parlato, valutandone la presenza, ed eventualmente la differente funzione, nel testo narrativo che ne costituisce il principale modello. Come griglia di riferimento per i principali tratti del parlato e dell'italiano contemporaneo si sono tenuti presente gli studi di Berretta (1994), Dardano (1994), D'Achille (2010).

Per la generale impostazione linguistica della commedia, così come del romanzo, basta qui rilevare che l'assetto espressivo dei testi si presenta sostanzialmente uniforme a quello dei romanzi giovanili di Verga, studiati da Patruno (1977). A puro titolo esemplificativo si possono citare alcune scelte che, se nello scenario linguistico degli anni Sessanta dell'Ottocento non possono qualificarsi come decisamente arcaizzanti, comunque tendono a un'ideale di lingua più antiquato di quello proposto dal modello manzoniano. Tali sono ad esempio, al livello fonologico o morfologico, la decisa opzione per le varianti con *i* prostetica – *ispecie* (I, 115)<sup>3</sup>, *istrana* (II, 130), *istesso* (II, 148, 152; III, 157), *ismentirlo* (II, 133), *ischerzo* (III, 166) – e per quelle che presentano una vocale pretonica di tipo più letterario: *riputazione* (I, 110, 112, 127, 132, 147, 152a, 152b, 157, 158, 162, 168); *ricapito* (II, 143), *quistione* (II, 159), *dinotare* (II, 130), *ammanserebbe* (I,

<sup>3</sup> Tutte le citazioni dalla commedia, seguite dall'indicazione in parentesi della sequenza scenica in numero romano e della pagina in numero arabo, sono tratte dall'edizione curata da Gianni Oliva di G. Verga, *Tutto il teatro*, Milano, Garzanti, 2000 [1987].

127), *scandolezzato* (II, 143), *sonnambolismo* (II, 132). Sono presenti anche l'enclisi pronominale, come in *tolgasi* (II, 134) e *siasi* (III, 190) e l'opzione per allotropi aulicizzanti come *menoma* (III, 171). Del resto, questi tratti assumono nella commedia anche un pregnante valore stilistico, in quanto contribuiscono efficacemente, insieme ad altri fenomeni, a tratteggiare le linee generali dello stile aulicizzante del parlato alto-borghese messo in scena da Verga.

### 3. DAL SALOTTO ALLE SCENE, TRA DRAMMA INTIMO E COMMEDIA SOCIALE

Per poter caratterizzare adeguatamente lo stile comunicativo della commedia, meno nota del romanzo *Una peccatrice*, è opportuno richiamare i temi e i punti salienti della trama.

Nel primo atto, interamente ambientato nel giardino della contessa Baglini, i personaggi vengono presentati a uno a uno e sono delineate le linee di tensione che li contrappongono. Entrano in scena intanto la padrona di casa e il cavalier Falconi, due personaggi dell'alta società i cui dialoghi sono contraddistinti da una continua schermaglia galante. Uno dopo l'altro vengono presentati gli altri personaggi: la signora Merelli, una ricca vedova che si illude di poter conquistare prestigio e potere politico grazie al matrimonio con l'anziano commendator Gaudenti; la figlia di lei, Lucrezia, ingenuamente innamorata del cavalier Falconi; l'impacciato commendator Gaudenti. L'annuncio della padrona di casa che quel giorno sarà presente anche la famosa attrice Adele Landi suscita l'ammirata curiosità del cavalier Falconi e il biasimo della signora Merelli. Arrivano poi il segreto amante bistrattato della contessa, l'avvocato Paolo Avellini, che per ripicca nei confronti della donna ha accettato di sposare Lucrezia; e il poeta Alberto Giliotti, ardentemente innamorato della Landi. Alla chiusura del primo atto, Paolo scopre la tresca tra Lucrezia e il cavalier Falconi.

L'elegante salotto della Landi costituisce l'ambientazione del secondo atto. Tra scambi di messaggi segreti e minacce di duelli, le contrapposizioni tra i diversi personaggi si delineano con chiarezza: si manifesta la rivalità tra Paolo e il Falconi, l'invidia della contessa Baglini per la capacità di Adele di suscitare forti passioni e si sfiora un duello tra Falconi e Giliotti, che si erge a difensore della virtù di Adele di fronte alle millanterie del cavaliere. Dopo un accorato dialogo con la contessa, Paolo accetta di buon grado di sposare Lucrezia, vedendo in lei non più solo un ripiego e una vendetta; al contrario, la ragazza diventa adesso il simbolo del nobile e sano amore matrimoniale carico dei valori di concretezza borghese. Adele, infine, cede all'amore di Alberto, nonostante la consapevolezza della condanna sociale che tale scelta comporterà.

Con il terzo atto ci si sposta nella villa di campagna in cui si sono rifugiati i due amanti, Adele e Alberto, per vivere la loro relazione lontano dalle maldicenze e dal biasimo della società. Ma nell'uomo la passione iniziale ora è scemata, lasciando il posto alla noia e al desiderio d'evasione. Durante un'uscita di caccia di Alberto, Adele, ormai reclusa in casa, riceve la visita curiosa e invadente di Lucrezia e successivamente, a causa di un temporale che ha rovinato la battuta di caccia, di tutti gli altri personaggi. Vengono così accostate e confrontate le diverse tipologie di coppie descritte nella commedia: quella Lucrezia-Paolo, appagata dalla serenità della vita borghese; la coppia della contessa e del cavalier Falconi, arrivati al matrimonio per soddisfare la propria vanità ma

ormai annoiati dalla routine della vita coniugale; e infine la coppia signora Merelli - commendator Gaudenti, scossa da litigi continui e dalle assurde gelosie della donna. Adele, vittima delle maldicenze degli altri, è affranta per la fine dell'amore di Alberto, che l'abbandona partendo a cavallo, lasciandole solo un laconico messaggio.

Il terzo atto è quello in cui è più diretto il rapporto con *Una peccatrice*, e in particolare coi capitoli finali del romanzo, in cui Pietro e Narcisa si isolano dalla società per vivere la loro relazione, prima a Napoli, poi a Catania e ad Acicastello; nell'uomo, però, l'amore non più nutrito dai fasti del bel mondo si affievolisce rapidamente. Il finale del romanzo, più tragico di quello messo in scena, vede il suicidio di Narcisa che muore pateticamente tra le braccia dell'amante.

La forte vicinanza della trama della commedia a quella del romanzo può in parte spiegare uno squilibrio del testo scenico, che ha un'impostazione tipica da "dramma intimo" nelle vicende di Adele e Alberto, ancora troppo vicini al modello letterario, ma presenta una struttura da "commedia sociale" nelle sequenze in cui prevale la descrizione degli altri personaggi. Al di là della sua persistente matrice narrativa, comunque, *Rose caduche* rispecchia pienamente gli orientamenti della drammaturgia coeva, come testimonia un lusinghiero giudizio di Francesco Dall'Ongaro, che indica del resto un punto di forza del testo proprio nella resa verosimile del parlato:

È un lavoro bellissimo, c'è novità di condotta, delicatezza di disegno e un dialogo poi stupendo davvero, quale voi l'avete e quale non ho trovato nei moderni poeti drammatici nostri. Il vostro dialogo... è proprio quello che ci vuole.

Verga ha riferito puntualmente questo giudizio in una lettera alla madre del 2 luglio 1869 (Ferrone, 1972: 57). Sull'efficienza tecnica della commedia, quasi di sicuro da identificare con *Rose caduche*, si è soffermato anche Bigazzi, rilevando come Dall'Ongaro non sbagliasse a puntare sul dialogo «perché gli attori verghiani parlano certo con maggior vivacità di quelli di Paolo Ferrari e di tanti altri commediografi del tempo» (Bigazzi, 1969: 366). Per molti elementi, a partire dalla celebrazione dei valori borghesi e della messa in scena della nuova realtà sociale, Verga guardava certo al modello dei drammi di Ferrari e dei *Mariti* di Achille Torelli, che come si è detto occupa una posizione chiave nella fondazione della nuova drammaturgia italiana. Torelli aveva fornito modelli di comportamento molto concreti innanzitutto dal punto di vista ideologico, inserendo i valori familiari in un quadro che istituiva un confronto tra l'aristocrazia e la borghesia: ne usciva vincitrice la forza dell'amore coniugale borghese fondato sulla civiltà del lavoro. Dal punto di vista teatrale, poi, aveva ottenuto lo stesso fine facendo prevalere il «quadro di vita e di costume sull'intreccio, nel senso della cosiddetta "commedia d'ambiente" che influenzerà poi tutto il teatro italiano di fine Ottocento» (Barsotti, 1974: 15).

#### 4. I FENOMENI DEL PARLATO: LA TESTUALITÀ

Le strategie più interessanti per un'analisi del parlato verghiano sono innanzitutto quelle relative alla testualità, la dimensione enunciativa da cui maggiormente risalta la differenza strutturale tra scritto e parlato. Nella commedia sono ancora presenti costrutti sintattici molto articolati, di chiara ascendenza letteraria e che vedono proprio nel

romanzo *Una peccatrice* il loro modello più diretto (Ferrone, 1972: 89); al contempo, è facile individuarvi battute concitate costruite con asindeti e proposizioni coordinate. Si tratta di due espedienti tipici del teatro, che servono a rendere il ritmo del discorso coerente con gli snodi drammatici, dando anche un indirizzo alla recitazione, e che restituiscono un parlato ancora sostanzialmente artificioso e letterario. Ma, accanto a queste strutture, in *Rose caduche* si può già rilevare una prima attenzione e una certa sensibilità per quei fenomeni di microprogettazione tipici del parlato reale, non programmato, come le pause e le esitazioni, le riformulazioni e le false partenze, segnalati dai tradizionali indicatori grafici dei puntini di sospensione:

GAUDENTI: (*imbarazzato*) È vero, bella signora... Ma dirò... l'occasione... la giornata è così bella!... e poi l'equitazione attiva talmente... che in ispecie prima del desinare... e una trottatina allo sportello della carrozza di madama credevo che... (*sempreppù sconcertato dallo sguardo severo della Merelli*) Insomma ho avuto torto a venire a cavallo. (I, 15)

SIG.RA MERELLI: È verissimo! sa bene... quella nomina di senatore che ci minaccia!... Tanti lavori... tanti fastidi... tante seccature! (I, 153)

Diverso è il caso del romanzo, che è ricchissimo di puntini di sospensione che però non segnalano i cambi di progetto o le esitazioni del parlato, ma che svolgono semplicemente una funzione di legame testuale nel fluire dei pensieri e nei monologhi dei personaggi. L'andamento sintattico del periodo è comunque lineare e coerente, e i puntini potrebbero essere sostituiti senza difficoltà da altri segni d'interpunzione.

Ti dico anche che darei qualche cosa del mio avvenire per possedere ancora le illusioni sì care de' miei diciassette anni... Tu conosci la mia vita, Raimondo!... Ti ricordi di una giovanetta che amai alla follia... Che fece quella giovanetta, per la quale avevo pianto... ne ho vergogna anche a pensarci... pianto dinanzi a te... come un fanciullo... come un vile?! (I, 39-40)<sup>4</sup>

[...] È tanto tempo che non fa altro che studiare!... e mi sembra che sia divenuto più pallido... Mi atterrisce l'idea che avesse ad ammalare! (II, 45)

In alcuni casi anche in *Una peccatrice* i puntini di sospensione sono usati per rendere la concitazione del parlato, ma senza arrivare a quei fenomeni di microprogettazione che invece sono presenti nella commedia:

– Dio... Dio mio!... – singhiozzò la madre torcendosi le braccia, – come farò, Dio mio, come farò!... Son sola, sig. Angiolini, son sola!... Mio figli!... chi sa cosa n'è di mio figli!... (III, 61)

Del resto, questo stile tra l'enfatico e il letterario accomuna Verga ad altri modelli di scrittura, come esempio lo stile foscoliano de *Le ultime lettere di Jacopo Ortis*, e all'interno della produzione dell'autore siciliano è peculiare di altri testi, come *Eva*, *Frine-Eros* e la *Storia di una capinera* (Alfieri, 2016).

<sup>4</sup> Le citazioni del romanzo sono tratte da G. Verga, *Una peccatrice*, a cura di Gino Tellini, Milano, Mursia, 1990; l'indicazione del capitolo è seguita da quella dell'apagina in cui occorre la citazione.



## 5. FENOMENI MORFOSINTATTICI

Come è stato messo in evidenza da Trifone, il linguaggio del teatro verghiano rispecchia un momento di svolta importante nella storia dell'evoluzione stilistica dell'italiano, dato che può essere letto come una preziosa testimonianza del passaggio «dalla fase di “invenzione” del parlato che non c'è alla fase di “imitazione” (o piuttosto “reinvenzione”) del parlato che comincia ad esserci» (Trifone, 1994: 91). Sebbene in *Rose caduche* tale processo sia ancora ben lontano dal compimento, nella commedia del 1869 spicca già un'attenzione per fenomeni della dimensione orale, propri soprattutto del livello morfosintattico, che rendono il testo molto più realistico e più parlato di quello narrativo di tre anni prima. Del resto, una delle «strade maestre di qualsiasi transcodificazione dal testo narrativo al testo drammatico» è quella «dell'impiego più massiccio di moduli morfosintattici del parlato» (Trifone, 2007: 17), anche se è una strada che comporta pur sempre un certo coraggio per l'autore che la percorre. Lo dimostra il fatto, per esempio, che ancora un ventennio dopo la scrittura della commedia di cui ci stiamo occupando, Capuana in *Piccolo archivio* (1886) abbia evitato una resa realistica del parlato, resistendo «a tratti come la dislocazione, il *che* polivalente, la frase “foderata” e simili» e apparendo perciò «meno efficace di Verga» (D'Onghia, 2014: 167). Proprio nel Verga maturo, invece, come per esempio in quello di *Cavalleria rusticana*, gli stessi tratti hanno piena cittadinanza, tanto da portare D'Achille a pensare che le dislocazioni siano «strutture tanto usuali a teatro, almeno a partire da Goldoni, da dover essere considerate nel testo verghiano la norma, e non una sua infrazione» (D'Achille, 2007: 38). Del resto un legame diretto tra il teatro goldoniano e quello post-unitario, e in particolare verghiano, è stato già da tempo adeguatamente segnalato e documentato da Bigazzi (1969).

I tratti che qui prenderemo in considerazione, dunque, sono proprio quelli del livello morfosintattico, atti a rappresentare con un certo realismo il parlato della seconda metà dell'Ottocento. Si tratta di elementi marcati sull'asse diamesico ma comuni ai diversi livelli diastratici; l'intramatura alto-borghese del parlato della commedia, come era avvenuto anche per il romanzo, sarà affidata invece ad altri elementi, propri soprattutto del livello lessicale e retorico, a cui si accennerà solo brevemente perché il loro uso è meno facilmente estendibile ad altre tipologie testuali.

### 5.1. Fenomeni di tematizzazione.

La strategia alla quale Verga ha fatto più ampio ricorso nel testo di *Rose caduche* per la rappresentazione del parlato è senza dubbio il ricorso ai fenomeni di tematizzazione. Hanno un rilievo particolare soprattutto le frasi segmentate, in cui il dato noto viene tematizzato e poi ripreso «mediante un pronome nella frase che predica “l'informazione nuova”, cioè il “rema”» (Sabatini, 1985: 162). Nonostante il loro studio sistematico sia stato portato avanti solo negli ultimi decenni, il valore espressivo di questo genere di costrutti di sicuro non sfuggiva ai grammatici dell'Ottocento: Fornaciari, ad esempio, a proposito della *Duplicazione dell'oggetto* rilevava come «sovente, massime nel parlare familiare o quando la chiarezza o la forza lo richiedono, l'oggetto ora si anticipa, ora si ripete nella medesima proposizione, mediante le forme congiuntive dei pronomi dimostrativi e personali» (Fornaciari, 1881: 311).

Contrariamente a quanto avviene di solito in italiano, in cui prevale la dislocazione a sinistra, ossia la categoria che vede l'anteposizione del dato noto, in *Rose caduche*, forse per un riflesso ascrivibile alla matrice dialettale della lingua di Verga, prevale decisamente la dislocazione a destra. Se ne sono individuate 17 occorrenze, contro le 8 del tipo concorrente; in particolare, si sono rilevati tanto i tipi in cui a essere dislocato alla fine della frase era il complemento oggetto quanto quelli in cui il tema coincide con una forma partitiva anticipata dal pronome clitico *ne*.

a) Dislocazione a destra:

LUCREZIA: Sembra ch'ella *l'abbia* esaminato molto davvicino *quella meraviglia*... e alla luce del sole (I, 110)

SIG.RA MERELLI: Del resto chi *la* conosce *questa elegante, questa incantatrice?* (I, 110-1)

SIG.RA MERELLI: Le do un consiglio d'amica sincera: procuri d'allegarlo meglio *il suo spirito* (I, 111)

SIG.RA MERELLI: Quando non *l'ha codesto motivo*... (I, 112)

FALCONI: Ah, bisogna che *gli* si faccia metter giudizio *a quello scapato* (I, 114)

SIG.RA MERELLI: Grazie!... Ma, commendatore!... Mi sembra che anche voi desideravate vederla *questa benedetta uccelliera!* (I, 119)

GAUDENTI: *Le* conosco *codeste premure!* (III, 181)

ADELE: ... non *ne* voglio *della sua difesa, della sua cavalleria ... del suo eroismo* da romanzo... (II, 147)

PAOLO: Non saprei dirlo... Bisogna indovinarlo *quell'uomo*. (II, 149)

FALCONI: Ma come ce *ne* sono *tante altre*. (II, 157)

ALBERTO: Ma dappertutto dove *ne* troverò *dei più belli!* (III, 169)

LUCREZIA: [...] e senza una fortunata combinazione non avrei saputo che a due passi dalla nostra brigata d'amici ce *n'era un'altra delle amiche* che non si curava di cercare di noi... (III, 169)

ADELE: Ella ha ragione d'esserne gelosa *della sua felicità*... Perché è assai rara (III, 171)

CONTESSA: Non abbiamo il diritto di *sparlarne* tanto *di codesti signori uomini* (III, 179)

PAOLO: vuol dire che quel cervellino di mia moglie ha avuto il torto di non badarci *a questo mistero* (III, 182)

ADELE: ma dilla *qualche cosa!* (III, 186)

ADELE: *Ci credi tu a quello che ha detto la contessa?*

b) Dislocazioni a sinistra:

SIG.RA MERELLI: *certi entusiasmi non posso soffrirli.* (I, 110)

CONTESSA: *Il cuore lasciamolo lì.* (II, 147)

ADELE: *Questo duello non lo voglio!* (II, 147)

PAOLO: *Di codeste amiche tanto scandolezzate ne conosco una che sarebbe felice di compromettersi in modo orribile per quel matto poeta che per le sue stravaganze è diventato un oggetto di curiosità...* (II, 148)

ADELE: [...] *Questa posizione io la conosco.*

LUCREZIA (indicando Paolo): *Ecco invece un signore che di tali premure non ne ha per la sua signora moglie!* (III, 181)

CONTESSA: [...] *Certe illusioni bisogna guardarle ad una certa distanza.* (III, 181)

Per caratterizzare adeguatamente questo aspetto sintattico è significativo il confronto con il testo narrativo di tre anni precedente. Infatti anche in *Una peccatrice* Verga aveva fatto ricorso alle dislocazioni, ma alquanto sporadicamente; soprattutto, in diversi casi il fenomeno occorreva in costrutti che tradivano comunque un impianto di fondo spiccatamente letterario. Si veda ad esempio la seguente dislocazione a sinistra, in cui il clitico *li* riprende due referenti lontani a causa della complessa ipotassi del periodo, farcito di subordinate ad alta incassatura che distanziano il tema dalla ripresa anaforica, perdendo gran parte della sua valenza orale:

*Quel cuore del quale mi spavento a scandagliare i misteri reconditi, come se gli immensi tesori d'amore che vi si racchiudono avessero dovuto annegarmi nei loro diletti sovrumani, quella vita ch'è tutta un fremito di voluttà, io li ho sentito palpitare fra le mie braccia* (VIII, 107)

O ancora si veda il caso seguente, parzialmente analogo, in cui il clitico riprende il tema *Pietro*, ripetuto due volte:

[...] *ma Pietro stanco del mio affetto, di me... Pietro disilluso del prestigio che mi faceva bella ai suoi occhi... io non l'avrò più.* (VIII, 117)

Le dislocazioni di *Una peccatrice*, comunque, occorrono tutte nel parlato diretto dei personaggi, e mai nel discorso del narratore, e denotano dunque la consapevolezza di Verga di ricorrere a un tratto utile per avvicinarsi a un parlato più verosimile. Si riporta di seguito la casistica più rappresentativa.

a) dislocazioni a destra:

- *Oh! Fammela questa promessa, Pietro!...* (VIII, 115)

- [...] promettimi che tu mi dirai... che me *lo* dirai *quando non mi amerai più!*... (VIII, 115)

- Oh, egli ha potuto pensar*lo* ch'io dormissi... (VIII, 117)

- Io *l'ho* veduto *quell'uomo*, quel cuore, chiudere gli occhi, immergersi nel vortice delle più tempestose carezze [...] (VIII, 126)

b) dislocazioni a sinistra:

- *questi ultimi quindici giorni* che hai avuto la bontà di concedermi... io... io vorrei passar*li* in Aci-Castello (VIII, 124)

- *quest'uomo* io *l'amo*... (VIII, 115)

- ma qui, in questi ultimi giorni, *questi luoghi* io *li* ho amati nei loro minimi particolari (VIII, 125)

- [...] come se *quest'infortunio* avessi dovuto amar*lo*, dividendolo con lui. (VIII, 128)

## 5.2. *Il ci attualizzante*

Gli studi sul parlato in funzione dell'espressività hanno ormai pienamente rilevato la produttività di questo tratto: la particella *ci*, accostata di preferenza al verbo *avere*, è «a rigore pleonastica, ma funzionale alla messa in rilievo, all'evidenziazione tra l'enfatico e il deittico» (Bruni, 1997: 162). Raramente questo rinforzo alle forme verbali ha avuto cittadinanza nella lingua scritta, anche per la pura difficoltà a renderne il suono nella grafia comune. In apparenza potrebbe essere qualificato come un tratto più tipico della lingua popolare, inadatto nel contesto alto-borghese rappresentato da Verga nei testi in esame. In realtà, però, si tratta di un elemento che caratterizza il parlato reale di qualsiasi livello diastratico, e dunque appare significativo il tentativo verghiano di una mimesi il più possibile realistica, che non a caso è più spiccata nella commedia piuttosto che nel romanzo. In *Una peccatrice*, infatti, il tratto presenta una sola occorrenza, nel IV capitolo, in una battuta piccata di Narcisa al marito che tradisce un sottofondo dialettale: «E che *ci* ho da fare io se quest'uomo è pazzo?». In *Rose caduche*, invece, si sono riscontrate sei occorrenze del *ci* in unione con i verbi *essere* o *avere* con funzione attualizzante:

SIG.RA MERELLI: (piano ad Adele e alla contessa) Veramente quel povero commendatore non *ci* aveva colpa... (II, 138)

LUCREZIA: Veramente io non *ci* ho avuto un gran merito (II, 172)

SIG.RA MERELLI: *Ci* ho gusto! *Ci* ho proprio gusto! (III, 181)

CONTESSA: [...] Ecco perchè quando ci siamo visti davvicino *ci* abbiamo perduto tutt'e due. (III, 183)

ALBERTO: Ma avrà visto che io non *ci* ho colpa... (II, 197)

Per questo aspetto, dunque, i dialoghi della commedia sembrano veramente assumere la funzione di laboratorio sperimentale, in cui Verga, nella sua faticosa conquista del parlato, si esercitava sul parlato borghese per attingere un più generale livello medio di lingua.

### 5.3. Usi pronominali del parlato

Nel romanzo *Una peccatrice* un tratto fortemente marcato in diamesia e in diastratia come il *che* polivalente non compare mai, e del resto sarebbe stato un tratto di oralità inadeguato al registro aulico e melodrammatico del romanzo. Esso invece è stato trovato nel testo di *Rose caduche*, sebbene con la percentuale esigua di 5 occorrenze:

FALCONI: Fui punito col mio peccato! (*con galanteria*). Dal giorno *che* deposi le armi ai vostri piedi son vittima anch'io. (I, 108)

FALCONI: [...] Troviamoci nella serra, nel tempo *che* andranno via tutti. (I, 127)

GAUDENTI: [...] ma, non faccio per dire, ella ha una sala da pranzo *che* ci si passerebbe venticinque ore del giorno! (I, 119)

PAOLO: [...] ditemi vile, *che* vi ho amato sino a non vedere che non avete né cuore, né... (I, 121)

Nell'ultimo esempio citato influisce certo in modo determinante sull'opzione per il *che* polivalente la volontà di caratterizzare la particolare enfasi del linguaggio della passione. Risulta poi particolarmente significativo e produttivo allo scopo di indagare il metodo di lavoro di Verga, e soprattutto per capire quanta importanza avessero nella sua scrittura i fattori ritmici e retorici (Motta, 2011), un caso in cui l'uso del *che* polivalente è chiaramente stato condizionato da motivazioni stilistiche. Nell'esempio che segue l'autore non puntava tanto o solo alla resa del parlato, quanto al mantenimento della serie anaforica che costituisce una delle caratteristiche del linguaggio passionale della commedia:

ALBERTO: [...] Matto! matto! tre volte matto! te lo dice chi è più matto di te... ed ha amato dei mesi, dei lunghi mesi una donna *che* non lo conosce, *che* non si cura di lui, *che* non sa ch'egli esiste, *che* l'ha seguita per ogni dove, a Milano, a Firenze, qui, *che* passa le notti sotto le sue finestre, *che* un suo sguardo gli mette il paradiso nel cuore e la sua voce la febbre nel sangue... (I, 125)

In alcuni casi l'enfasi del parlato spontaneo è stata resa attraverso l'uso insistito e ridondante dei pronomi, tanto in *Una peccatrice* («Che m'importa di Maddalena a me!», cap. I) quanto in *Rose caduche* («Che m'importa a me!» III, 188; «Che m'importa di te a

me!», III, 201). In questi ultimi casi risalta l'identità del costrutto usato, che può essere considerato un modo di dire pressoché cristallizzato nel vocabolario di Verga.

Risulta poi abbastanza comune nel testo di *Rose caduche*, secondo una tendenza ampiamente diffusa nell'italiano contemporaneo, l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo, in particolare nelle proposizioni dipendenti rette da verbi di opinione. Si riportano alcuni degli esempi più emblematici di tale tratto:

FALCONI: Ma si direbbe che *avete* preso impegno di vendicare... (I, 107)

ALBERTO: [...] così credo che in poesia *bisogna* andar cauti... (I, 118)

SIG.RA MERELLI: Grazie!... Ma, commendatore!... Mi sembra che anche voi *desideravate* vederla questa benedetta uccelliera! (I, 119)

FALCONI: Domando mille perdoni, ma io trovo invece che il duello è la salsa della vita, il piacere delle buone avventure. (II, 134)

CONTESSA: [...] Ma guardate quella povera bambina!... Son sicura che *ha* qualcosa a dirvi... della farfalla che avete cercato insieme. (II, 139)

CONTESSA: Allora credo che non ci *resta* di meglio a fare che preparare la vostra barella. (ridendo) (II, 155)

Un caso analogo si può rilevare anche in *Una peccatrice*, in un contesto in cui il verbo all'indicativo dipende dal verbo di opinione della principale, ma è distanziato nel complesso periodo da una serie di proposizioni concessive e di ripetizioni anaforiche:

Eppure, mio dolce angioletto, quando io bacio questa tua fronte, e mi premo fra le labbra questi capelli, e ti chiudo gli occhi colle mie mani, e mi sento fremere fra le braccia questo tuo corpo da fata... io non credo, no... malgrado che io chiuda gli occhi, malgrado che io torturi disperatamente il mio cervello, per crederlo, che ciò che io provo di sì immenso, di sì convulso, di sì spasimante nella voluttà del piacere, nel delirio del godimento, mi *viene* da te (cap. VII)

Si veda ancora il caso seguente, che rende molto bene la sintassi complessa ed enfatica di molti passi del romanzo, con subordinate ad alta incassatura, in cui i verbi all'indicativo che chiudono il periodo certo non servono a simulare il parlato, ma sembrano piuttosto dipendere da uno scarso controllo di Verga sul complesso sistema sintattico:

No... io non posso credere che quella donna che incontravo al passeggio, al braccio di un altr'uomo fra l'ammirazione di quanti la vedevano, facendo palpitare il mio cuore col fruscio del suo strascico sulle vie; ... che quella donna che vidi al teatro; che mi passò da presso senza guardarmi; che seguì come un fanciullo, come un cane; ... che non mi stancai a vedere dalla strada, per due mesi interi, sotto la sua casa, ascoltando il minimo rumore che mi venisse da lei, che mi accennasse la sua presenza facendomi trasalire, ... che quella donna che proferì quelle parole... quella notte... dal verone; che mi torturò il cuore colle note strillanti del suo valtzer; quando mi parve

che il mio cuore fosse rotto; ... che quella donna ch'io non osavo avvicinare per non rompere il cerchio luminoso che la circondava d'aureola, per non rapirle un atomo di quella atmosfera profumata della quale si circondava, che faceva il suo prestigio; ... che quella donna che adorai infine come un pazzo, spaventandomi di adorarla in tal modo è mia!... mi ama!... mi è fra le braccia!! (cap. VII)

## 6. SONDAGGI DI STILE ESPRESSIVO

La categoria che qui si indica come “stile espressivo” si riferisce soprattutto ai fenomeni di ambito lessicale, e in particolare ai tratti marcati colloquialmente, che sono alquanto frequenti soprattutto in *Rose caduche* e che conferiscono al testo teatrale una veste dialogica atta a rendere mimeticamente gli scambi dialogici di tono più semplice o brillante.

Ad esempio, in *Rose caduche* è presente, pur con una sola occorrenza, un «modulo tipico» (Trifone, 2000: 90) della rappresentazione teatrale del parlato spontaneo, come l'autocensura parziale dell'esclamazione ingiuriosa (*Corpo di...!* III, 195). Quest'esempio, come pure gli altri di questa categoria, serviva a Verga per controbilanciare e temperare il tono aulico e mondano che come si è visto era proprio della commedia, il cui uso esclusivo sarebbe risultato enfatico e dunque poco realistico. In particolare, più che a singole espressioni connotate colloquialmente – *mariuolo* (I, 106); *briccone* (I, 106); *birbone* (II, 159); *cicaleccio* (II, 133) – l'autore ricorre a una fraseologia di carattere espressivo. A questa vanno ascritte le colorite interiezioni quali *Per bacco!* (I, 112); *Che diamine* (I, 112); *Santi del Paradiso!* (I, 113); *Diavolo! Diavolo!* (III, 194), e soprattutto modi di dire figurati come *far venire la pelle d'oca* (I, 106), *dar di volta al cervello* (I, 108), *rimetterci l'osso del collo* (I, 115), *cucirsi alla gonnella della moglie* (I, 114), *avere dei grilli pel capo* (I, 125), *cascare dal sonno* (II, 153), *tenere a stecchetto* (III, 173), *gatta ci cova* (III, 202).

Dalle pagine del romanzo *Una peccatrice* non è possibile ricavare un elenco tanto ricco di espressioni figurate e colorite, che del resto mal si sarebbero adattate al tono generale del testo. Comunque, anche nel romanzo Verga sentiva già un'esigenza di realismo che lo doveva portare a stemperare le tante tirate enfatiche del testo, e a rappresentare in maniera più verosimile alcuni dialoghi brillanti o conversazioni salottiere. Si veda come primo esempio uno stralcio testuale in cui si riporta il dialogo tra Pietro, l'amico Raimondo e un conoscente incontrato casualmente per strada:

- Andrete a teatro stassera? – domandò egli?
- Perchè questa domanda?
- Perchè si darà una bellissima commedia nuova e ci verrà tutto Catania.
- Ci sarò allora... poichè in tal caso verrà anche *la mia bella*, – disse Pietro scherzando.
- Ah!... Ah!... la tua bella di numero... Non so più a qual numero sii... *buona lana!*
- Sul serio; sono innamorato *come uno stolido*.
- E di chi?
- Di una signora ch'è una maga... involta fra i merletti e i velluti... della quale so il nome da ieri soltanto.
- La contessa di Prato?
- La conosci?

– *Per bacco!* Al ritratto che ne fai... non c'è altra qui che possa appropriarselo.  
(III, 56)

Il tono del dialogo appare abbastanza realistico, e la conversazione è movimentata da espressioni colloquiali come *la mia bella*, *essere innamorato come uno stolido*, *buona lana* e dall'interiezione *per bacco!*, presente come si è visto anche nel testo teatrale.

O ancora, come ultimo esempio si veda il dialogo svoltosi in casa dei signori di A\*\*\*, il cui andamento non è dissimile dalle tante conversazioni mondane e salottiere presenti nel testo teatrale e che realmente dovevano simulare quelle orecchiate da Verga nei salotti che frequentava.

– Vi lasciaste molto aspettare, signorini! – disse in tuono di scherzevole rimprovero una graziosa giovanetta, figlia del padrone di casa e maritata ad un cugino di Raimondo, appena Pietro andò a raggiungere sul divano il suo amico, ch'era seduto vicino alla signora.

– È che Pietro, qui presente, è *innamorato cotto*; e *abbiamo fatto la ronda* alla bella;

– disse Angiolini ridendo.

– Davvero!... non mi sorprende in lei, signorino, questa novità... E chi sarebbe questa sventurata?...

– Parola d'onore, signora, che lo sventurato son io, almeno sta volta; – rispose Pietro.

– Lei?!... È da ridere!... E di chi sarebbe innamorato, s'è lecito? [...]

– E l'ama, a quanto dice?

– *Come un pazzo!* (III, 53-54)

## 7. CONCLUSIONI

Dall'analisi che si è svolta emerge con chiarezza come alla metà degli anni Sessanta dell'Ottocento Verga avesse già maturato una sensibilità sociolinguistica e strumenti linguistici che gli avrebbero poi consentito di affrontare le prove ben più impegnative della narrativa e del teatro verista. Infatti, l'esame del testo teatrale di *Rose caduche*, confrontato con quello narrativo di *Una peccatrice*, precedente di soli tre anni, ha fatto emergere soprattutto la presenza di una buona base di italiano colloquiale, che ormai Verga a furia di "ascoltare" riusciva a padroneggiare e a rendere nella sua scrittura. Era una lingua con la quale riusciva a dare corpo, ma soprattutto verosimiglianza e credibilità, a quei dialoghi che, ricordiamo, parevano a ragione a Dall'Ongaro il principale pregio della commedia. E, come ha dimostrato l'accostamento del testo teatrale e di quello narrativo, si tratta una lingua che Verga è arrivato a forgiare soprattutto grazie alla sua esperienza di drammaturgo, poiché egli era ben consapevole che per le scene era necessario uno strumento linguistico diverso dall'italiano letterario che aveva costituito l'ossatura del "bozzetto del cuore" – così lui stesso l'aveva definito – *Una peccatrice*. Dunque, nel percorso di crescita dell'autore siciliano il teatro – come già aveva rilevato Ferrone nel 1972 – è, più che un semplice canale per arrivare al successo economico e artistico, una vera e propria esperienza interna e intima di nuove forme e nuovi stili, un laboratorio e una fucina dove sperimentare nuove tecniche e nuovi linguaggi.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (2011), “Non solo vocabolario: “mezzi” e “provvedimenti” “fattibili” nella proposta manzoniana”, in Nesi A., Morgana S., Maraschio N. (a cura di), *Storia della lingua italiana e storia dell'Italia unita. L'italiano e lo Stato nazionale*, Atti del IX Convegno ASLI (Firenze, 2-4 dicembre 2010), Cesati, Firenze, pp. 53- 85.
- Alfieri G. (2016), *Verga*, Salerno editrice, Roma.
- Alonge R. (2004), *Teatro e spettacolo nel secondo Ottocento*, Laterza, Bari.
- Barsotti A. (1974), *Verga drammaturgo. Tra commedia borghese e teatro verista siciliano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Berretta M. (1994), “Il parlato contemporaneo”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana, II. scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 239-270.
- Bigazzi R. (1969), *I colori del vero*, Nistri-Lischi, Pisa.
- Bruni F. (1997), “Sondaggi su lingua e tecnica narrativa del verismo”, in Bruni F. (1999), *Prosa e narrativa dell'Ottocento. Sette studi*, Cesati, Firenze.
- Cattaneo G. (1963), *Giovanni Verga*, UTET, Torino.
- D'Achille P. (2007) “Sulla lingua di *Cavalleria rusticana*”, in AA.VV., *Il teatro verista*. Atti del congresso (Catania 24-26 novembre 2004), Fondazione Verga, Catania, pp. 23-47.
- D'Onghia L. (2014), “Drammaturgia” in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto, II. Prosa letteraria*, Carocci, Firenze, pp. 153-202.
- Dardano M. (1994), “Profilo dell'italiano contemporaneo”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 343-430.
- Ferrone S. (1972), *Il teatro di Verga*, Bulzoni, Roma.
- Fornaciari R. (1881) *Sintassi italiana dell'uso moderno*, ristampa anastatica del 1974, Sansoni, Firenze.
- Giovanardi C. (2007) “La Lupa: dalla novella alla commedia”, in AA.VV., *Il teatro verista*, Atti del congresso (Catania 24-26 novembre 2004), Fondazione Verga, Catania, pp. 49-70.
- Giovanardi C., Trifone P. (2015), *La lingua del teatro*, il Mulino, Bologna.
- Motta D. (in corso di stampa), “Studio preliminare per l'edizione critica di *Una peccatrice*”, in *Annali della Fondazione Verga*, 10 n.s.
- Motta D. (2011), *La lingua fusa. La prosa di Vita dei campi dal parlato popolare allo scritto-narrato*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Nencioni G. (1976), *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*, ora in Nencioni (1983), pp. 126-179.
- Nencioni G. (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Milano.
- Ojetti U. (1895), *Alla scoperta dei letterati*, Dumolard, Milano.
- Patruno N. (1977), *Language in Giovanni Verga's early novels*, University of North Carolina, Dept. of Roman Languages.
- Pieri M. (2002), “«I romanzi che ho in mente». Agnizione d'una trilogia”, in Verga G., *Trilogia romantica. Amore e patria. I carbonari della montagna. Sulle lagune*, La Finestra, Trento.
- Puppa P. (1987), “Itinerari nella drammaturgia del Novecento”, in Cecchi E., Sapegno N. (a cura di), *Storia della letteratura italiana. IX: Il Novecento*, Garzanti, Milano, pp. 713-864.
- Ragonese G. (1979), “Quello che resta di *Amore e patria*”, in AA.VV., *I romanzi catanesi di Giovanni Verga*, Fondazione Verga, Catania.

- Sabatini F. (1985), “L’italiano dell’uso medio’: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 154-184.
- Trifone P. (1994), “L’italiano a teatro”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 81-159.
- Trifone P. (2000), *L’italiano a teatro. Dalla commedia rinascimentale a Dario Fo*, Istituti editoriali e Poligrafici Internazionali, Roma.
- Trifone P. (2007) “Aspetti linguistici del teatro di Verga”, in AA.VV., *Il teatro verista. Atti del congresso* (Catania 24-26 novembre 2004), Fondazione Verga, Catania, pp. 11-21.

# “I MISTERI DI NAPOLI” TRA RETORICA ED ESPRESSIVITÀ

Mariella Giuliano<sup>1</sup>

## 1. IL ROMANZO STORICO-SOCIALE DI FRANCESCO MASTRIANI

La lettura è uno de' piaceri dello spirito, de' quali l'uomo può godere sino alla morte: purissimo e nobile piacere, che solleva lo spirito e lo arricchisce di tante svariate cognizioni ed il fortifica sempre più. Lo spirito è sempre giovane. Quando il corpo è inclinato sotto il pondo degli anni; quando il capo è tutto imbiancato dalle nevi della vecchiezza, lo spirito s'inebbria ancora di amore e di giovanili passioni.

Dinanzi allo spirito, immagine di Dio, il tempo sparisce sotto la forma di quella immensa e felice facoltà che dicesi la *memoria*.

*I Misteri di Napoli*, vol. II, 514<sup>2</sup>.

Così, con ostentata partecipazione emotiva, Francesco Mastriani connotava nell'*incipit* di uno degli intrecci che si svolgono all'interno dei *Misteri di Napoli*, i caratteri distintivi della propria *intentio* comunicativa: il piacere/bisogno della lettura e l'importanza della memoria, in particolare la memoria letteraria, che annoda e compatta i fili che muovono i numerosi protagonisti del romanzo. Tali finalità diegetiche, veicolate da un'espressività incisiva, unitamente alle capacità affabulatorie dello scrittore, si rivelavano adeguate all'intento di denunciare le insoddisfazioni prodotte dall'unificazione nazionale, o di creare atmosfere orride e sentimentali. Con queste modalità narrative e stilistiche si catturava l'attenzione e l'interesse dei lettori napoletani, fedelissimi alla scrittura di Mastriani. La produzione letteraria di questo romanziere, considerato uno dei maggiori esponenti della letteratura popolare del secondo Ottocento, si estende in un cinquantennio di quasi ininterrotta attività letteraria, e si incentra su tematiche legate alla realtà storica e sociale e in particolare piccolo-borghese della Napoli del XIX secolo<sup>3</sup>. Il successo di Mastriani si fondava comunque sulla capacità dell'autore di costruire le sue storie su sentimenti semplici, come l'amore, la vendetta, il perdono, sulla tendenza a inserire nel racconto una morale sul senso della vita, e infine sul fatto di scrivere per un pubblico composito, rappresentato dalla media borghesia e dalle classi popolari. Difficile etichettare e catalogare il vasto repertorio delle opere di questo autore poligrafo e

<sup>1</sup> Università degli Studi di Catania.

<sup>2</sup> Si cita da Mastriani, 1875.

<sup>3</sup> Una prima sistemazione della vasta produzione narrativa di Mastriani si deve all'Algranati, che adottando il criterio contenutistico ha suddiviso le sue opere in tre gruppi: romanticizzanti, storici, sociali e, infine quelli umoristici, di scarso valore artistico-letterario (Algranati, 1914: 57-58).

poliedrico, data la nota rigida definizione di generi e forme della storia letteraria italiana<sup>4</sup>. Tuttavia accanto a testi narrativi più eclettici, si possono senz'altro individuare due filoni principali: il gotico tradizionale o fantastico e il gotico sanguinario<sup>5</sup>. Oltre ai romanzi pubblicati in appendice e in volume, la sua appassionata attività di narratore si esplicava in varie tipologie di generi: racconti, elzeviri, articoli di cronaca e di costume, romanzi a sfondo storico e di carattere umoristico, opere teatrali<sup>6</sup>. In particolare gli articoli pubblicati da Mastriani sui giornali – mass media cartacei che contribuivano al processo di democratizzazione della cultura – fotografavano la situazione storico-culturale coeva e riflettevano le esigenze di informazione e di intrattenimento del lettore postunitario<sup>7</sup>. Inoltre il tramonto del romanzo storico nell'Italia unita favoriva la diffusione del romanzo popolare che, nel caso di Mastriani, se da una parte rappresentava le problematiche sociali dei ceti inferiori, dall'altra, come sottolineava già allora Matilde Serao, riusciva a suscitare nei lettori una forte reazione emotiva<sup>8</sup>.

L'identificazione del pubblico popolare con un immaginario diviso in buoni e cattivi con logica manichea consentiva l'inserimento dei personaggi mastrianeschi nel repertorio dei cantastorie, equiparandoli così agli antichi eroi e cavalieri, in cui il popolo napoletano poteva riconoscersi. In questo modo il pubblico non si configurava solo come fruitore dell'opera, ma condizionava con i suoi gusti e le sue preferenze nella lettura le scelte dell'autore. Si instaurava in questo modo una sorta di patto tra autore e lettore che mirava alla creazione di un prodotto rispondente alle attese e che caratterizzava non solo l'opera di Mastriani ma la letteratura di consumo *tout court*<sup>9</sup>.

Uno degli aspetti che ha incuriosito nel tempo gli studiosi di Mastriani è stato sicuramente il linguaggio, oscillante tra retorica, aulicismo e colore locale. Questo contributo si propone di valutare e caratterizzare l'esistenza, all'interno de *I Misteri di Napoli*, di un pluricodice stilistico, che non può spiegarsi solo con l'appartenenza epocale di Mastriani alla scuola di Basilio Puoti, né con l'assodata fluidità dell'uso linguistico-letterario ottocentesco<sup>10</sup>, ma va attribuito al bilanciamento tra quell'appartenenza e l'intento di caratterizzazione espressiva degli ambienti rappresentati.

<sup>4</sup> Sulla mancanza di criteri di analisi adeguati alla narrativa di Mastriani si veda Di Filippo, 1987: 157-158.

<sup>5</sup> Si veda in particolare Bottoni, 2015. All'interno poi di questi macrogeneri si possono cogliere riferimenti all'*anatomy* con la presenza del tema medico-scientifico e, in particolare, della frenologia, quest'ultimo soprattutto nei *Misteri di Napoli*, per rendere conto della conformazione fisica dei personaggi in relazione al loro comportamento. Per la costruzione delle tipologie dei mostri malavitosi Mastriani attinge alle teorie del fratello medico Giuseppe, raccolte nel volume *Notomia morale, ossia calcolo di probabilità dei sentimenti umani* (1855). Nei *Misteri di Napoli* Mastriani scrive: «Una scienza novella, che prende ogni dì maggiore sviluppo e incremento, la frenologia ha mostrato fino alla evidenza che la tendenza a commettere certi reati è maggiore in certi uomini» (63). Si trattava comunque di temi di grande attualità, grazie anche alle teorie di Cesare Lombroso.

<sup>6</sup> Scappaticci, 1990: 14.

<sup>7</sup> Il pubblico seguì con passione i suoi romanzi soprattutto dopo che, a partire dal 1876, incominciò a pubblicarli sul quotidiano «Roma».

<sup>8</sup> Scappaticci, 1990: 30.

<sup>9</sup> Tortel, 1977: 5 e ss.; Scappaticci, 1990: 77-78.

<sup>10</sup> Bruni, 1999: 137-192.

## 2. Il CORPUS: «UNA TRILOGIA SOCIALISTA»

Com'è noto, *I Misteri di Napoli* sono il terzo romanzo della «trilogia socialista» che inaugurava l'indagine dell'autore sulla miseria del popolo partenopeo<sup>11</sup>. Nel primo romanzo di questa stagione narrativa, *I vermi. Studi storici su le classi pericolose in Napoli* (1862), l'autore illustrava il degrado sociale e morale della società napoletana; ne *Le ombre. Lavoro e miseria* (1867) avrebbe poi illustrato, attraverso le vicende di una tormentata famiglia, le condizioni del lavoro femminile nel meridione e i soprusi dei potenti sui deboli. Dopo l'uscita in 93 dispense sul quotidiano «Roma» tra il 1869 e il 1870, i *Misteri* furono pubblicati in volume da Sonzogno (1875); tra il 1879 e il 1880 ne apparve, presso lo stampatore napoletano Regina, una terza edizione in 7 volumi, riveduta e accresciuta dall'autore. Il perdurante gradimento del romanzo da parte del pubblico anche nel Novecento è attestato e documentato dalle successive ristampe dell'opera, compattata in due volumi: quella di Milano, presso l'editore La Favorita (1950); quella di Firenze presso Casini, con un'ampia introduzione di Giorgio Luti (1966), e ancora quella di Vallecchi (1972), curata da Giuliano Innamorati per le Edizioni Club del Libri di Novara; per finire con quella di La Spezia, presso Melita (1992) con Prefazione di Giorgio Luti. La popolarità coeva del romanzo è altresì attestata da una riduzione teatrale, *I misteri di Napoli ovvero Lo Cecatiello. Dramma in cinque atti*, di Eduardo Minichini (1892), la cui copia stampata è conservata presso la Sezione Lucchesi Palli della Biblioteca Nazionale di Napoli. A completamento della fortuna editoriale del testo si ricorderà la serie televisiva *Romanzo popolare italiano* (1975), con cui la Rai, investendo in un'importante operazione etico-didascalica, portava a conoscenza del grande pubblico cinque romanzi di consumo, prodotti tra Otto e Novecento<sup>12</sup>.

A caratterizzare *I misteri di Napoli* è soprattutto l'aspetto oscuro e macabro, tipico del gotico, che incombe sui personaggi e sui luoghi del degrado urbano. La cupa e avvincente narrazione – che iniziava nel 1846 in piena fase decadente della dinastia borbonica e si concludeva nel 1862 – ruota intorno alle losche vicende della ricca famiglia dei proprietari terrieri Massa-Vitelli. La storia si apre con l'assassinio del perfido duca Tobia, ricco possidente, che viene anche derubato di una grossa somma di denaro. Partendo da questo evento, Mastriani conduce il lettore attraverso un labirinto di avvenimenti che hanno come protagonisti rappresentanti di ogni ceto sociale: dalla malavita ai baroni, dalla nobiltà decaduta ai camorristi. In queste oscure e inquietanti atmosfere si muovono decine di personaggi: Onesimo e Marta (i due eroi positivi), e una pletera di ladri, usurai, stupratori, prostitute, assassini. Intorno alla corrusca storia dei Massa-Vitelli si intrecciano i fili di narrazioni parallele che si possono riassumere in tre nuclei principali. Il primo è dato dalla storia di Serafino Jommero, detto *Cecatiello*, un

<sup>11</sup> Nella sua illuminante lettura sociologica di Mastriani, Giuseppe Zaccaria ha individuato due fasi: una aristocratico-appendicistica, anteriore al 1861, a cui appartenerebbero romanzi come *La cieca di Sorrento*, e quella, che comprende *I misteri di Napoli*, connotata da un motivato impegno sociale, che si richiama fin dal titolo alla tematica del feuilleton francese inaugurata da Sue (Zaccaria, 2004: 657).

<sup>12</sup> Si tratta di un ciclo di sceneggiati, trasmessi dalla RAI nel 1975 e realizzati con la regia di Ugo Gregoretti e la consulenza di Umberto Eco, Folco Portinari ed Ezio Raimondi. Tale progetto mirava alla riscoperta e alla divulgazione di testi di grande notorietà trascurati dalla critica. La serie era costituita da cinque puntate che comprendevano i romanzi di Francesco Domenico Guerrazzi, di Francesco Mastriani, di Carolina Invernizio, di Giovanni Cena, di Luciano Zuccoli. *I misteri di Napoli* andò in onda su Rete 1 il 27 novembre 1975 alle ore 20.30. Sulla lingua della serie *Romanzo popolare italiano* si veda Giuliano, 2017.

ladro dal cuore buono: appena diciottenne, perde l'occhio sinistro durante una rissa nel carcere della Vicaria e, per vendicarsi di colui che ha causato l'incidente, giura fedeltà eterna al terribile Pilato lo Strangolatore, criminale dai tratti bestiali e capo di una *paranza* di camorristi. Il secondo nucleo narrativo riguarda la storia dell'umile famiglia degli Onesimi, contadini al servizio dei Massa-Vitelli. Il maggiore dei figli, Paolo (nominato solo per cognome, *Onesimo*), buono, altruista e non violento, si innamora, ricambiato, di Marta, e si impegna a promuovere la pace tra le classi sociali e la rinuncia alla violenza. Il più giovane degli Onesimi invece, dopo la morte della sorella Filomena e la rovina economica della famiglia, causata dai padroni, si unisce ai briganti giurando vendetta. Il terzo nucleo diegetico coincide con la storia della famiglia di Gesualdo, devoto servo dei Massa-Vitelli, che muore dopo un faticoso viaggio dalla campagna alla città per eseguire un futile ordine della marchesa Maria Amalia. I figli di Gesualdo, sfrattati dall'ingrata marchesa e rimasti soli, vanno incontro a tristi destini. La maggiore, Rita, a causa dell'amore, non ricambiato, per Onesimo, precipiterà nel ruolo di prostituta, per poi unirsi ai briganti divenendo la *druda* del capo Angelantonio, e finire in un ospizio, dove muore fra le braccia di Marta. Il fratello più piccolo, Nazario tenta inutilmente di fare fortuna in città coltivando la sua passione per la poesia, ma gli insuccessi si susseguono finché il giovane, caduto in povertà, viene salvato da un pittore inglese che lo porta con sé per farne l'istitutore dei figli.

Il legame con i *Misteri* di Sue e l'ambientazione delle vicende nei quartieri popolari delle città, come nella narrativa francese naturalista, sono dichiarati sin dalla *Prefazione*:

Erano recentemente venuti alla luce i *Misteri di Parigi* di Sue, opera che aveva cattivato le simpatie di tutta Europa, e che in piccolo spazio di tempo ebbe l'onore di numerose stampe e traduzioni. La smania d'imitare le cose francesi, funesta debolezza in Europa tutta e massime in Italia, fe' piovere *Misteri* da tutte le parti. Ogni paesello, ogni borgata ebbe un Eugenio Sue, tanto che i *Misteri* vennero in parodia; giacché ci sono gli speculatori nelle lettere siccome nel commercio, e sono quelli appunto che sacrificano alla loro cupidigia il gusto, la morale pubblica e la riputazione degli autori. Nella stessa Francia ci furono, dopo i *Misteri* di Eugenio Sue, i *Veri Misteri di Parigi* di Vidocq, quelli di Londra, di Vienna, di Berlino, ec., scritti da penne francesi: insomma la maggior parte dei romanzieri si dettero a scavare nelle fogne della società per mettere in evidenza tutto ciò che ne' diversi centri di civili popolazioni è di più laido e nefando<sup>13</sup>. (V)

Tale affinità dunque con l'archetipo francese, spesso limitato al solo titolo, diventava comunque garanzia di successo. Come ha sottolineato Zaccaria, l'indagine condotta sulle condizioni di vita delle «classi pericolose» napoletane, al di là del suggestivo quadro narrativo che ne derivava, consentiva all'autore di cogliere la reale portata di importanti problemi sociali. Basti pensare alle osservazioni sull'origine del brigantaggio, effettivamente tra le più attendibili mai formulate dalla letteratura<sup>14</sup>.

Dalla tradizione diegetica italiana invece Mastriani trae la componente di denuncia dei lati oscuri della nostra società, ritratti dagli autori del giallo-noir, a partire da Cletto Arrighi, Emilio De Marchi, Matilde Serao e Federico De Roberto per giungere ai

<sup>13</sup> Mastriani, 1875: VIII.

<sup>14</sup> Zaccaria, 1984: 77.

contemporanei Lorian Machiavelli e Carlo Lucarelli<sup>15</sup>. La narrativa italiana ha sempre mostrato grande interesse nei confronti della riproduzione mimetica della realtà e delle connotazioni sociolinguistiche degli ambienti descritti, soprattutto di quelli cittadini, sia in diatopia che in diastratia<sup>16</sup>.

La finalità documentaristica è assai accentuata in Mastriani, condizionandone le scelte stilistico-lessicali rispetto all'ambientazione narrata. In tal senso le strategie discorsive dell'autore de *I misteri di Napoli* si possono omologare a quelle degli scrittori del secondo Ottocento, ancorati «a uno stato di lingua in cui alla dialettofonia media faceva riscontro la più 'alta' tradizione scrittoria, e qualsiasi scelta espressiva doveva calcare l'una o l'altra»<sup>17</sup>. Pertanto, come è ampiamente documentato nella narrativa coeva<sup>18</sup>, anche Mastriani, pur rimanendo fedele al monolinguisimo colto della voce narrante, alterna registri stilistici che sfruttano le potenzialità espressive del dialetto al fine di riprodurre mimeticamente il colore locale. In questa sede la caratterizzazione linguistica de *I misteri di Napoli* privilegerà l'ambito stilistico-lessicale e fraseologico<sup>19</sup>.

Un'adeguata attenzione merita il complesso tessuto testuale del romanzo, per cui, ove necessario, si integreranno notazioni sintattiche a quelle lessicali.

### 3. ANALISI LINGUISTICA

#### 3.1. *Il codice dell'emotività tra arcaismi e colloquialismi*

Nonostante la pubblicazione dei *Promessi Sposi* avesse significato una chiara e precisa reazione al canone retorico del secondo Ottocento<sup>20</sup>, il filo rosso che lega autore e pubblico ne *I Misteri di Napoli* si affidava a uno stile espressivo enfaticamente, teso a impressionare il lettore. La *vis* oratoria, motivata dalla denuncia sociale che unisce i testi della trilogia mastrianesca, si coglie nell'*incipit* del volume II dei *Misteri* intitolato *Libertinaggio*<sup>21</sup>:

Scriviamo ne' Vermi:

«Di tutti i peccati, questo della impurità è forse quello che più gode la impunità sociale. Egli è vero che le leggi criminali puniscono i reati di adulteri, di stupri e di ogni altro attentato al pudore; ma il codice non va certo a sorprendere l'impuro nelle segrete dilettazioni che egli si procaccia tra le domestiche pareti.

«La sterminata famiglia degl'impuri entra di sbieco nelle classi pericolose, che formano l'oggetto dei nostri studi speciali.

«Infatti, qual è il peccato che alimenta la prostituzione? Qual è il peccato che più abbassa l'uomo al livello del bruto e più gli toglie di quella personal

<sup>15</sup> Sardo, 2015: 203.

<sup>16</sup> Sardo, 2015: 203-204; Salibra, 2014.

<sup>17</sup> Alfieri, 1990: 14.

<sup>18</sup> Serianni, 1990; Nencioni, 1993; Bruni, 1999.

<sup>19</sup> Per i riscontri lessicografici si sono consultate le fonti pertinenti alla prosa pre- e postunitaria: Tommaseo, Bellini, 1861-1879; Rigutini, Fanfani, 1875; GDLI, 1961-2002. Per la lessicografia dialettale si sono consultati Puoti, 1841 e Andreoli, 1887.

<sup>20</sup> Polimeni, 2011.

<sup>21</sup> Gli esempi presentati in questo contributo sono tratti dal volume II.

dignità, senza la quale le nazioni come gl'individui non saranno mai né grandi, né civili, né sagge?  
«Badino a questo gl'Italiani e tutti i popoli che si avviano o aspirano a costituirsi in grandi e possenti nazioni:  
«la corruttela de' costumi è il più forte ostacolo alla libertà ed alla indipendenza dei popoli (271).

L'aggancio alla narrativa realista emerge nella dichiarazione di intenti dello scrittore, *Noi svolgiamo dolorose pagine del cuore umano*, in cui riecheggia “la scienza del cuore umano” di Flaubert ovvero il “documento umano” di Verga.

*Noi svolgiamo dolorose pagine del cuore umano*. Troviamo talvolta nell'aridità del deserto una oasi benedetta. L'uomo è un gran mistero a se stesso. Il male lo agguaglia a tutte le gradazioni della scala animale. I tratti della umana nequizia riescono sempre nuovi. Si direbbe che il genere umano si occupi ogni giorno a creare novelli drammi, non per altro che per *satisfare* alla brama del *maraviglioso* e del nuovo, che è in tutti gli uomini (276).

Si coglie in questo passo la volontà del romanziere di rappresentare la complessa e ambivalente realtà dell'uomo tra bene e male. A distanziarlo tuttavia dagli scrittori francesi è la carica di moderata fiducia nella vita e nei suoi valori positivi. Sul piano lessicale si segnalano, in contrasto con l'intento espressivo coevo, arcaismi (*agguagliare*, *maraviglioso*), e latinismi (*satisfare*).

L'insistito ricorso agli studi scientifici applicati alle scienze sociologiche riflette il legame di Mastriani col nascente positivismo, percepito implicitamente per riflesso ambientale. È documentabile, inoltre, la relazione tra cronaca nera e narrativa, se non altro per la sede giornalistica in cui venivano pubblicati i romanzi di Mastriani:

Il genere di avventori da cui era frequentata quella bettola non era de' più scelti e de' più civili. Per chi si fosse dilettrato di *studi antropologici* avrebbe avuto di che intrattenersi piacevolmente analizzando il carattere di quelle facce.

La maggior parte erano facce di criminali: non mancava qualche sembianza onesta.

Sciasciarrello non era più alto né più grosso d'un cocchiere di botte: era storto come una ciabatta scalcagnata; deforme quanto un gorilla, alla quale razza rassomigliava eziandio pel pollice del piede separato, brutto come un calmucco. Una rilassatezza del muscolo *orbicolare* del labbro inferiore gli lasciava scoperto un sistema di denti e di gengive che la *sifilide* avea rosicchiati (583).

La descrizione fisica del camorrista Sciasciarrello si basa sulla deformità che si esibisce attraverso una serie di similitudini disposte in un tricolon ascendente, passando dalle cose inanimate, agli animali, al genere umano con l'etnologismo *calmucco*. Nella caratterizzazione fisiognomica si consideri il tecnicismo *orbicolare* («muscolo *orbicolare* del labbro inferiore») atto ad attestare scientificamente i tratti della mostruosità.

Sicuramente la cifra stilistica de *I Misteri di Napoli* è la commistione tra italiano letterario dominante e forme dialettali, che interferiscono laddove la caratterizzazione



espressiva lo richieda<sup>22</sup>. L'esigenza di elevare il tono del linguaggio induce il romanziere a connotare la descrizione di Filippo, figlio del duca Tobia – pestifero bambino da piccolo e prodigo dongiovanni da grande – abbinando arcaismi (*servidorame*), colloquialismi (*bazziicare, canagliume*) e regionalismi forse involontari, come il meridionalismo *stando nel mezzo*:

In città il monello non si divertiva che *stando nel mezzo* dei servi, de' guatteri, o giù nelle stalle e nelle rimesse a *bazziicare* co' ragazzi, con li staffieri, co' fantini e con tutto il *canagliume* del *servidorame* degli attigui palazzi. Il miglior partito che ci era da prendere con quello *scostumatissimo piscialletto* era di assestargli uno buono scappellotto, ma non tutte aveano il coraggio di fare ciò, *dappoichè* una volta che l'una di loro si arrischiò di battere una mano insolente, che non si *saria* mai creduto appartenere ad un fanciullo, *quel demonio mise di tali strilli da far cadere la casa*; e non *si tenne pago* che quando il *babbo* ebbe fatto rotolare per le scale *l'onesta* giovane, che non si era voluta far toccare dal Don Giovanni in erba (271).

La valenza espressiva, che tende ad assecondare i gusti del lettore di feuilleton, è assicurata da un'aggettivazione relativa, come nel sintagma *scostumatissimo piscialletto*, e dal costruito metaforico e iperbolico *quel demonio mise di tali strilli da far cadere la casa*; alla norma manzoniana si uniforma invece il toscanismo *babbo*. A un intento nobilitante della prosa si prestano l'uso del condizionale dei poeti siciliani *saria*, la locuzione verbale *tenersi pago*, la congiunzione *dappoichè*. Quanto alla posizione delle parole all'interno della frase, si noterà, come in altri esempi, che l'epiteto è per lo più anteposto, secondo la tradizionale collocazione letteraria (*l'onesta giovane*).

L'enclisi pronominale (*dicesi, diconsi*), tratto tipico della lingua scritta coeva, è praticata dall'autore con naturale insistenza negli interventi argomentativi, in cui la partecipazione emotiva è contrassegnata da espressivismi (*schifoso*) e da uno stile declamatorio marcato da strutture ternarie anaforiche:

In quel mondo *schifoso* che *dicesi* gran mondo, tra i privilegiati della fortuna, tra li scioperati figli dell'ozio, nelle classi che *diconsi* nobili, ma che in sostanza non sono che le più ignobili, il Libertinaggio è *vanteria clamorosa*, è *titolo di benemerenzza*, è *grado di distinzione* (270).

Nei frequenti ammiccamenti al lettore, Mastriani non perde occasione per “ammaestrare” il pubblico napoletano, allorché mette in guardia le lettrici dalle facili seduzioni di uomini libertini:

Diremo alle donne: *Se* amate la vostra riputazione, la vostra pace, la stima della onesta società; *se* non volete arrossire di voi medesime; *se* amate la vostra famiglia, unico ed inapprezzabile tesoro su questa terra; *se* amate i vostri figliuoli, e non volete attirarvi la loro disaffezione e il loro disprezzo, *se* non bramate prepararvi una vecchiezza torturata da *crudeli rammarichi e da rimorsi tardi*, fuggite il libertino come appestato, turatevi l'orecchio alle parole del *serpe* (275).

<sup>22</sup> Giuliano, 2017: 114.

L'appello, rivolto a tutte le donne attraverso l'apostrofe, si snoda in proposizioni condizionali, puntualmente introdotte dalla congiunzione *se* in posizione anaforica. Il gusto di attingere al repertorio retorico, secondo una prassi consolidata nella prosa dell'Ottocento, impreziosisce l'accorato invito con il chiasmo *crudeli rammarichi e da rimorsi tardi*. Costante ancora una volta il ricorso ad aulicismi (*bramare*) o arcaismi (*il serpe*)<sup>23</sup>.

Al consueto registro enfatico si ascrivono la presenza di perifrasi moraleggianti (*caduco involucro*) e la profusione di *gradatio* in funzione anaforica, marcate da aulicismi (*giaciglio*):

*Quasi larva, quasi spettro, quasi anima spoglia del suo caduco involucro, il poeta non avea giaciglio* (575).

Nelle riflessioni filosofico-argomentative dell'autore, al crescendo di determinazioni corrisponde una simmetrica gradualità dei segni interpuntivi, che modulano l'enfasi delle sequenze:

*I cuori meschini tremano per sé,  
I cuori sensitivi ed amanti non tremano per sé, ma pe' loro cari;  
I cuori nobili e generosi sono compostamente afflitti delle lacrime altrui e della comune calamità.* (320).

Che cosa è nella nostra società un individuo senza un quattrino in saccoccia?  
*È un maledetto che cammina in un deserto,  
È un ingombro inutile su la terra;  
È una larva che attraversa il mondo de viventi.* (320).

Così va interpretata anche la tmesi («Non diremo *le cose* già dagli storiografi di Napoli raccontate») nell'*incipit* del libro III dedicato all'epidemia di colera del 1836:

Non diremo *le cose* già dagli storiografi di Napoli raccontate (320).

Nella drammatica descrizione del dolore dei genitori dinanzi alla morte di un figlio, la tmesi separa l'aggettivo dal sostantivo per interposizione del possessivo (...*appaurati* dalla *carissima loro prole*).

I padri e le madri tenerissime non sanno più schiodare gli occhi, *appaurati* dalla *carissima loro prole*. Domani, stasera forse, tra un'ora, *il diletto figliuolo può essere strappato da inesorabile morte. E ogni giorno, ogni ora, ogni istante, è lo stesso pericolo, è la stessa angoscia di paura.*  
*E chi potrebbe dire della straziante perplessità di quella madre, e che vede per insolito languore chinare la fronte della vergine figliuola e impallidire e trambasciare e venir manco su i ginocchi* (320).

Lo stesso contesto si connota per l'enfasi letteraria, evidenziata dal registro

<sup>23</sup> Tommaseo, Bellini *s.v.*: in Boccaccio (*Vengonmi ancora nella mente talvolta le pietose lagrime di Licurgo, e della sua casa, meritamente avute del morto Archemoro dal serpe*), in Giusto de' Conti (*Se il serpe, che guardava il mio tesoro, Fusse dal sonno stato allor più desto*).

manzoniano (*chinar la fronte*) e da un andamento narrativo ritmato da anafore (*E ogni giorno, ogni ora, ogni istante, è lo stesso pericolo, è la stessa angoscia di paura*) e scandito da enunciati polisindetici (*e chi potrebbe... e che vede... e impallidire e trambasciare e venir manco su i ginocchi*). A sottolineare la concitazione emotiva la ridondanza tautologica è *la stessa angoscia di paura*. Sicuramente l'espressività del contesto altamente drammatico è affidata alla voce verbale *appaurare*, 'impaurire', attestata dalla lessicografia dialettale coeva. Tuttavia il termine risulta documentato in un poema cavalleresco, *Antifor di Barosia*, edito nel 1615 dallo stampatore veneziano Lucio Spineda. È presumibile quindi ipotizzare che il termine sia entrato nel registro espressivo napoletano attraverso il repertorio dei cantastorie in cui il pubblico partenopeo si identificava.

Mastriani si rivela abilissimo a stilizzare anche moduli discorsivi informali: le suffissazioni diminutive, con dominanza delle forme *-uccio*, *-etto*, *-ino*, costituiscono l'occasione per condannare, ironizzando, i costumi morali dei personaggi. Anche in questo caso non desta stupore la giustapposizione escursiva di burocratese (*militare convitto*), e registro colloquiale (*riottosetti*, *duchino*).

*Erano lo scandalo del collegio questi due arnesucci*, tanto che il direttore di quel *militare convitto* fece vive istanze al ministro perché si fossero mandati via que' due *riottosetti* insoffribili, che davano pessimi esempi ai compagni. Bisognava creare al *duchino* una posizione brillante, invidiabile (271-272).

Il commento di Mastriani, che connota in senso spregiativo (*arnesucci*) Filippo e il cugino Alfonso, figlio del fratello del duca Tobia, è messo ulteriormente in risalto dall'anastrofe (*Erano lo scandalo del collegio questi due arnesucci*).

All'uso lessicale coevo, sempre sulla scorta lessicografica del Tommaseo-Bellini e del Rigutini-Fanfani, sono riconducibili forme colloquiali:

In fatti, Sebastiano avea giurato di *freddare* il duca Tobia; e, se il suo *imprigionamento* non glielo avesse impedito, egli avrebbe eseguito il suo *proponimento* (411).

Il verbo *freddare*, che adeguatamente connota il desiderio di vendetta di una delle vittime del malvagio Tobia, e qui usato con il significato sincronico di 'uccidere', riproduce lo stile cronachistico. Sul piano retorico nel periodo ipotetico si distinguono i lessemi *imprigionamento* e *proponimento*, marcati da omoteleuto e modulati su un costrutto chiasmico.

Quando la parola passa poi ai protagonisti della vicenda non si registra una riduzione della letterarietà della scrittura, ma una sua rimodulazione in chiave enfatica con aperture alla mimesi del parlato.

La moglie balbettò qualche cosa; ma la parola era così *arroncigliata*, che Vitagliano non capì nulla. – Scommetto che tu eri ancora a letto, *poltronaccia* – disse scherzando il marito – *Veggio* ancora il letto in disordine; e... guarda cosa strana! Bisogna dire che tu ti *sii* dimenata e rivoltata pel letto tutta la notte, però che anche il posto dove io soglio dormire è tutto *stazionato* come se qualcuno vi si fosse *colcato*. Che hai fatto?  
E si pose a ridere *colla maggiore naturalezza di questo mondo*.  
– Sì, marito, *ho avuto le smanie* la scorsa notte. Io *mi penso* di aver la febbre...  
Ma di?... *Com'è che sei venuto a quest'ora?* Non sei *ito* a messa colla *compagnia*?

Non mi dicesti che saresti ritornato nelle ore *vespertine*?

– Sì, è vero, ma in chiesa mi sono ricordato che *certe carte*, le quali io non potetti ritrovare al *quartiere*, le debbo tenere nella *saccoccia* del cappotto *bigio*; e, *perciocchè* queste carte servono di urgenza, ho chiesto il permesso al capitano di venirle a prendere. Così *uccido due cutrettole a un colpo*, ho detto tra me (280-281).

Il dialogo tra il sergente Vitagliano Arezzi e la moglie, sospettata di tradire il marito con il dongiovanni Filippo, divenuto colonnello, attinge al codice convenzionale del parlato recitato di stampo melodrammatico, evidenziato da un uso intensivo dei puntini di sospensione e da frequenti esclamazioni. Sul piano lessicale spiccano forme oggi desuete ma all'epoca diffuse (*stazzonato*, *vespertine*), arcaismi (*colcato*, *perciocchè*), toscanismi (*bigio*) e colloquialismi lessicali (*poltronaccia*, *saccoccia*) e fraseologici (*avere le smanie*, *colla maggiore naturalezza di questo mondo*). Alla caratterizzazione del contesto contribuisce il lessico militare (*quartiere* 'caserma', *compagnia*). Sul piano verbale risaltano le varianti arcaiche del presente indicativo (*veggo*) e del congiuntivo presente (*sii*)<sup>24</sup>. Significativa invece l'adozione di strutture del parlato: nei costrutti affettivi pronominali («Io *mi penso* di aver la febbre») e nelle frasi segmentate («*Com'è che* sei venuto a quest'ora?») e con dislocazione a sinistra («*certe carte... le debbo tenere*»). Va inoltre segnalato l'uso diatopico del passato remoto in luogo del passato prossimo («Non mi *dicesti...*») e il regionalismo *ito*. Il tentativo di andamento colloquiale viene rinforzato con la frase idiomatica *uccidere due cutrettole a un colpo*, che sembrerebbe una manipolazione del modo di dire 'prendere due piccioni con una fava'. In piena sintonia invece con il registro aulico il participio *arronciagliato* dell'autore che introduce il dialogo («la parola era così *arronciagliata*»), alludendo al parlare contratto e non scandito della moglie per il timore di essere stata scoperta.

Nella tessitura dei dialoghi tra personaggi connotati in diastratia, come l'usuraio che ha prestato dei soldi a Filippo, Mastriani affida la mimesi del registro colloquiale a forme toscaneggianti nelle scelte fonomorfologiche («estinguere il *bono*», *fo assegnamento*, *fo protestare*, *si è che*) e nei diminutivi (*risolino*). Lo stile teatrale nel romanzo è accusato dalla rapidità delle battute, dal tono affettato dei dialoghi, con formule di cortesia in francese (*j'en suis désolé, c'est-desolant, très-désolant*) o moduli melodrammatici (*livido in volto*) che si incastonano in sequenze ritmiche, talvolta rincarate da costrutti elativi, risalenti invece all'oralità colloquiale (*è impossibile, assolutamente impossibile*).

Ammiro la forza della vostra memoria – rispose l'usuraio – Pel consueto, i debitori hanno la memoria labile.

– Adolfo, in una parola, domani io non posso estinguere il *bono*.

– Eh! Eh! – esclamò col suo solito risolino l'usuraio – Mi spiace veramente; *j'en suis désolé*, mio caro Filippo.

– E quel ch'è peggiore...

– *Si è?...*

– *Si è che* non posso neppure pagarvi uno sconto per differire la scadenza.

– Eh! eh! *c' est-desolant, très-désolant!*

- Io *fo* dunque *assegnamento* su la vostra generosità e su la vostra amicizia.

– Cattivo *assegnamento*, mio caro.

– Vengo a chiedervi un altro mese di respiro - soggiunse Filippo, *livido in*

<sup>24</sup> Serianni, 1989: 141-213.

*volto.*

– Ne sono addoloratissimo, mio caro Filippo, ma questo è *impossibile, assolutamente impossibile.*

– Sarete voi inflessibile, Adolfo?

– Vi giuro, mio caro Filippo, che mi avete dato una coltellata al cuore; ma domani io *fo protestare* il vostro bono (307).

L'uso di diminutivi spesseggia nelle situazioni dialogiche informali:

– *Cinquanta copie*, voi *le* potete vendere a due carlini l'una, e farete la bella *sommetta* di dieci ducati; senza dire del piacere di vedere stampati e pubblicati i vostri versi in una edizione che solamente io so fare. Scrivete dunque *due parole di contrattino*, e il negozio è *conchiuso* (571).

Così al tipografo, che vuole convincere Nazario, il più giovane degli Onesimi, a pubblicare le proprie poesie, spettano moduli dell'italiano parlato (*sommetta, due parole di contrattino*). Sul piano della sintassi marcata la colloquialità risalta nella dislocazione a sinistra («*Cinquanta copie*, voi *le* potete vendere a due carlini l'una»). Nella coppia di allotropi *conchiudere/concludere*, in controtendenza rispetto all'uso manzoniano, la preferenza va accordata alla variante *conchiud-* che era molto comune nella prosa ottocentesca<sup>25</sup>.

### 3.2. *L'espressività ne I misteri di Napoli*

Nel tessuto linguistico di Mastriani un posto di rilievo spetta alla componente regionale, che risponde alla funzione mimetica di rappresentare il colore locale con inserti dialettali:

– *Cumme jammo?* – domandò un facchino ad un suo compagno alludendo alla malavita.

– *Nun ne'è male* – rispose questi – *La statela s'è vutata a viadu gruosso* (326).

La notizia della morte di un generale del re, a causa del colera, viene commentata in dialetto da due scaricatori, vicini agli ambienti malavitosi. L'espressione metaforica (*La statela s'è vutata a via du gruosso*), chiosata da Mastriani in nota («La stadera si è voltata dalla parte dove il peso è maggiore»), segnala una competenza dialettale riflessa dell'autore. Nel *Vocabolario domestico napoletano toscano* di Basilio Puoti il termine *stadera* è registrato *s.v. statera*: «Strumento col quale si pesano diverse cose, sostenendole, benchè gravissime, col peso di un piccolo contrappeso, il quale è detto da' Napoletani Romano, e toscaneamente pure Romano, o Piombino *Stadera*». Il dialettismo *statela* nel testo trova invece puntuale riscontro lessicografico nel vocabolario di Andreoli, 'grossa bilancia a un solo piatto'.

In ogni caso la presenza di napoletanismi, tutti riflessi e didascalizzati nella scrittura de *I Misteri di Napoli*, non fa che confermare la pluralità degli stili, consapevolmente mescolata dallo scrittore.

<sup>25</sup> Serianni, 1989: 185-186.

La diffusione della notizia della morte di un soldato, dovuta probabilmente al colera, genera il panico, per dirla con le parole dell'autore, «tra la gente minuta appo gli usci de' bassi»<sup>26</sup>.

- *Siamo fritti! Il colera è bello e a casa. Tanto hanno detto che l'hanno fatto venire!*  
I jettatori ce lo hanno regalato.
- *O santa Vergine, mettimi la mano tua! San Gennaro, aiutaci tu. L'avete visto?*
- *Chi? il colera?*
- *Gnornò, il morto*
- Che dite mai!
- *Ue' mamma mia!* se lo aveste veduto! *Che orrore! che orrore! che orrore!* Avea la faccia più nera del tizzo; le mani ed i piedi *ratrappati*: è morto in poche ore.
- Ma siete sicuro che è colera?
- Eh! Dio voglia che non sia!
- *Per me, dico* che la cosa non è netta ... Il re se n'è scappato. Dio sa la verità.
- *Sono i peccati nostri, comare*. Signore, abbiate misericordia di noi! (324).

Anche in questo caso la concitazione e la secchezza del dialogo tra i due popolani risente indubbiamente dei moduli del parlato teatrale. Il brano si connota sin dall'*incipit* per l'effetto comico che traspare dall'uso personificato del colera (*Il colera è bello e a casa; L'avete visto? Chi? il colera?*). Sul piano della sintassi dominano le forme dell'italiano colloquiale con l'ellissi del soggetto (*Tanto hanno detto che l'hanno fatto venire*) e l'anacoluto («*Per me, dico* che la cosa non è netta»). L'enfasi espressiva, declinata in diastrotia e in diatopia, si attesta nelle locuzioni aggettivali (*siamo fritti*), avverbiali (*gnornò*), nelle interiezioni napoletane (*ue' mamma mia, O santa Vergine, mettimi la mano tua! San Gennaro, aiutaci tu*), talvolta articolate come ricorsività anaforiche vere e proprie (*Che orrore! Che orrore! Che orrore!*). Col regionalismo morfosintattico, ottenuto posponendo il possessivo (*Sono i peccati nostri, comare*), Mastriani vuole distinguere da quello dei personaggi il registro elevato dell'autore, in cui l'aggettivo precede sempre il nome.

Pregnante ai fini della resa del colore locale, l'avviso in italiano popolare inserito nella descrizione di una locanda, e incorniciato dal preziosismo d'autore (*ingemmato*):

Era in quel tempo fuori Porta Capuana, poco più in là delle carceri di S. Francesco, una specie di trattoria di campagna. Si entrava per un giardino, dov'erano parecchie tavole e panche per gli avventori, il cui numero non era scarso, atteso un gran cartellone ch'era incollato su una delle mura laterali della porta d'ingresso, e che recava questo curioso scritto, che qui trascriviamo talquale con tutti gli strafalcioni di ortografia, di che era *ingemmato*:  
*Qui si da a manciare per seza niente, ma no si fa cretenza* (574).

Nel livello fonografemico si segnalano, oltre all'indebolimento consonantico dell'occlusiva palatale (*manciare*) e dentale (*cretenza*), i fenomeni di sincope e apocope della nasale, rispettivamente in «seza» e in «no si fa». Sul piano morfosintattico la sfumatura regionale colora il costrutto *da a manciare* in luogo del più usato «dare da mangiare»<sup>27</sup>. Da

<sup>26</sup> Mastriani, 1875: 322.

<sup>27</sup> In Tommaseo-Bellini (1861-1879: VI, 401) «Dare a mangiare vale lo stesso, ma è meno usato che *Dar da mangiare* o *Dar mangiar'*».

notare inoltre *da* (preposizione semplice) in luogo di “dà” (terza persona singolare dell’indicativo presente).

### 3.2.1. *Il gergo*

Altamente caratterizzante risulta anche il repertorio gergale di matrice dialettale, che ne *I Misteri di Napoli* costituisce il codice di comunicazione dei malavitosi, rispondendo a una spiccata funzione identitaria. Emblematico il caso di *Sciasciariello* che era sempre il terribile *guappo* del quartiere Vicaria (472) e di *Serenghella, l’accrastatore* (‘assalitore’, 443).

Per facilitare la comprensione a un pubblico non napoletano, Mastriani anche per le voci gergali aggiunge note esplicative a piè di pagina o all’interno del testo:

Peppiniello il rosso fu quegli che recò una sera nella fossa de’ ladri alla Masseria la nuova che il signorino (così era qualificato nella *paranza* il capo venditore di basi) era divenuto un *tavano*.  
– Bisogna *eclissarlo* – disse una voce.  
– Se fosse un lume! – rispose il Masto – ma è un *tavano*; è *d’uopo abbruciarlo*. A Noi, *picciotti*, *gittate le sorti* a chi tocchi l’onore di *bucare* il signorino (441-442).

Così nel dialogo tra malavitosi che complottano sul modo di smascherare un confidente della polizia, scoperto all’interno della loro cosca, si rilevano: il dialettalismo siciliano *picciotti*, che sottolinea il grado più basso nella scala gerarchica dell’organizzazione criminale; le voci criptiche – opportunamente glossate dall’autore – *paranza*, indicante l’affiliazione al gruppo camorristico, e *tavano* ‘spia della polizia’. Alla «semantica prevalentemente metaforica del gergo»<sup>28</sup> rispondono *bucare* per ‘accoltellare’, e l’infinito pronominale *eclissarlo* per ‘farlo scomparire’. Il registro letterario (*è d’uopo abbruciarlo; gittate le sorti*) interferisce anche con l’espressività gergale.

Dello stesso tenore una sequenza di spiccata marcatura espressivistica:

Non si tosto ei furono in luogo campestre, fuori dell’abitato:  
– Vanne alla Masseria – disse Serenghella a Peppiniello – dove già sarà arrivato il *volante* collo sbruffo. Io vi raggiungerò tra un quarto d’ora. Sai che ci *piglio gusto* a farla da gendarme? Se avessi l’asparago, mi vorrei divertire. Ma ho in mente pigliarmi uno spasso. Ora, tu vanne, ché il Masto è là che aspetta, e poscia, più tardi si ha da ire alla taverna de’ Pulcinelli. Vogliamo *cioncare* di belle bevute in pancia alla salute del grosso *farinaiuolo*. Dammi intanto un *principe*, Peppiniello, che io tel restituirò quando avremo *fatto la sala* laggiù alla Masseria.  
– Un principe! E dove vuoi che lo pigli? – rispose il rosso.  
– *Vai mo’, ché* io ne sento cantare una coppia nella tua sporca.  
– T’inganni, compare. Ti giuro per la Madonna che ho gittato al Volante tutto ciò che ho raccolto, senza stornarne un *picciuolo* (451).

Dove le didascalie, puntuali nelle occorrenze gergali in funzione ipercaratterizzante, circoscrivono il racconto di due camorristi che comunicano in codice: così *volante* indica

<sup>28</sup> Berruto, 1987: 185.

il ladro che trafuga gli oggetti rubati, *l'asparago* allude, per metonimia della forma, alla 'carabina dei gendarmi', la locuzione *fare la sala* è riferita a colui che assiste a un furto senza impedirlo<sup>29</sup>, *principe* segnala la piastra, ossia la moneta d'oro, e infine *sporca* è la tasca dei calzoni. L'espressività del brano transita dal napoletano *mo'* ai toscanismi *cioncare* 'bere smodatamente' e *picciuolo* 'moneta di scarso valore'. Informale la locuzione verbale *pigliarci gusto*, mentre sul piano morfosintattico la mimesi dell'oralità è garantita dalle numerose occorrenze di *chè* causale (*Ora, tu vanne, ché il Masto è là che aspetta; Vai mo', ché io ne sento cantare*). Non certo inattesa in un autore di discendenza purista la presenza del dittongo in *farinaiuolo* di contro al *farinaiuolo* manzoniano<sup>30</sup>.

### 3.2.2. Fraseologia e paremiologia

Nella scrittura espressiva di Mastriani, che offre al lettore, costantemente richiamato all'interno del testo, interessanti spunti di riflessione di carattere storico-sociale, non poteva certo essere irrilevante l'ambito idiomatico, rappresentato da locuzioni, modi di dire e proverbi, ascrivibili alla fraseologia panitaliana. I frequenti innesti idiomatici nella narrazione de *I misteri di Napoli* favoriscono l'incontro tra autore e lettore sul terreno comune della lingua parlata, contribuendo efficacemente alla popolarizzazione e alla circolazione del testo. Gli esempi sono qui presentati distinguendo, in ordine di estensione, le strutture fraseologiche. Si avranno nell'ordine: a) costrutti verbali accompagnati da un aggettivo, un sostantivo e un sintagma preposizionale; b) interiezioni; c) proverbi<sup>31</sup>.

Alla colloquialità più viva rimandano *essere fritto* 'essere perduti, rovinati' e *ridursi in camicia* 'ridursi in miseria':

Non saprei dirvi s'egli mi riconoscesse o vero no; giacché era scuro abbastanza in quell'angolo della stradella; ma io *sarei fritto* senza remissione, qualora vi lasciaste sfuggire il mio nome (271).

Madamigella non era inesorabile in fatto di amori; ma *riduceva in camicia* i suoi adoratori (287).

L'espressività più efficace è marcata da un regionalismo:

Come fu sparcchiato, Sciasciariello, il quale si era per lo appunto acquistato un tal soprannome per lo stato di ubbriachezza in cui per lo più si ritrovava, si pose a *cantare a figliola* con Lupo e Carusiello. *Cantare a figliola* significa il ritrovare una specie di motivo monotono, a lunghe cadenze, sul quale quegli che canta improvvisa le parole, e come l'uno finisce, l'altro ricomincia, per modo che il canto continua sempre disteso e monotono (463).

Il costrutto fraseologico *cantare a figliola* è attestato da Andreoli, «Cantare che fanno tra loro i popolani, gridando tutti insieme come ritornello la parola *figliola*. Egli è, fatte le debite differenze, ciò che a' Toscani lo stornellare». È importante sottolineare che

<sup>29</sup> Montuori, 2008: 134.

<sup>30</sup> TB; RF; *s.z.*

<sup>31</sup> Per l'analisi della fraseologia si è fatto riferimento allo studio di Skytte, 1998: 75-82.



Mastriani, come poi farà Verga<sup>32</sup>, marchi in corsivo l'espressione, aggiungendo inoltre il solito commento esplicativo.

Dello stesso tenore l'espressione idiomatica *fare la pelle a qualcuno* 'uccidere':

Il duca Tobia non si era mai arrischiato di andare a visitare le sue terre di Valle cupa, dappoichè avea avuto contezza che Sebastiano Pollica avea giurato di *fargli la pelle* (406).

l'interiezione esclamativa «Ma il Signore gliela mandi buona alla siciliana» (274), e il paragone proverbiale *bestemmiare come un Turco*, che contrasta volutamente con l'espressione culta per sottolineare antifrasticamente la ribellione del figlio all'educazione paterna:

Con singolare e inaudita empietà il duca Tobia insegnava la sua *dottrina volterriana* al figliuolletto, che a dieci anni *bestemmiava come un Turco*, e ripeteva le più sozze parole che sentiva dalla gente del volgo (271).

I proverbi, stilemi tipici del romanzo d'appendice, ricorrono come motivo ludico nei dialoghi tra i personaggi (*Cane che abbaia non morde*, *A buon intenditor poche parole*):

Eh! eh! – esclamò l'usuraio sempre impassibile – *Cane che abbaia non morde* dice un altro proverbio, ed i proverbi sono la saggezza pratica delle nazioni (308).

*A buon intenditor poche parole* – riprese il francese sempre sorridendo – I proverbi sono la saggezza pratica delle nazioni (308).

Al linguaggio del diritto appartiene, infine, una citazione proverbiale, attestata dal Codice Penale di Francesco Maria Pagano (Napoli, 1823):

*Chi soffre quel che altrui soffrire ha fatto, Alla santa giustizia ha soddisfatto* (307).

Con evidente richiamo alla legge del taglione, Mastriani invoca una pena certa e giusta per le malversazioni del colonnello Filippo di Massa - Vitelli, uno dei personaggi che rappresentano il male all'interno della narrazione.

In definitiva, sembra che Mastriani, contrappuntando il testo di elementi idiomatici, di cui il proverbio costituisce il culmine espressivo, miri a fidelizzare il lettore sulla base di un codice di valori condiviso e identificato nella saggezza popolare.

#### 4. CONCLUSIONI

Dai sondaggi qui effettuati emerge nella lingua de *I Misteri di Napoli* un registro pluricodice che si assesta su un doppio binario comunicativo: il primo è ancorato al monolinguisma dello scrittore nel solco della tradizione letteraria, il secondo tenta invece di riprodurre la scioltezza del parlato attraverso inserti colloquiali, dialettali e idiomatici. Tale canone discorsivo rispondeva alle esigenze della letteratura popolare,

<sup>32</sup> Alfieri, 1980.

destinata non solo al lettore di massa, per favorirne tra l'altro l'acculturazione linguistica, ma anche al pubblico più raffinato e colto. Inoltre l'innesto dell'espressività dialettale nell'italiano libresco rispondeva adeguatamente all'esigenza dei narratori realisti, che aspiravano alla verisimiglianza della comunicazione legata a contesti diastraticamente medio-bassi<sup>33</sup>. Sicuramente in questo romanzo la componente stilistica dominante appare lo stile "melodrammatico", enfatico, strappalacrime, in cui espressioni colloquiali (*freddare, bazziare, canagliume*) si giustappongono ad arcaismi (*agguagliare, meraviglioso, servidorame*). Tale convivenza rimanda alla lingua del melodramma, in particolare quello romantico. Si trattava infatti di uno stile sospeso tra il codice tragico e iperletterario da una parte e quello informale e realistico dall'altra, con stralci di conversazione quotidiana<sup>34</sup>.

Simili modalità di scrittura, che dal romanzo storico transitano a quello realista, assecondavano l'ideologia romantica nell'intento di popolarizzare valori e istanze sociali e risorgimentali.

La patina arcaizzante si estende anche al settore fonetico con il dileguo della labiodentale (*avea*) e a quello morfosintattico con l'enclisi pronominale (*dicesi, diconsi*), che è uno dei tratti più rappresentativi della librettistica ottocentesca<sup>35</sup>. Sul piano strettamente retorico il costante ricorso all'anafora, all'iperbato e a tricolon disposti in climax, soprattutto in contesti di elevata drammaticità, rispondeva all'esigenza di assecondare i gusti del pubblico del romanzo d'appendice, abituato a uno stile enfatico. Tuttavia le esigenze di una prosa più naturale e vicina alla colloquialità della lingua viva ricorrono nei toscanismi lessicali (*cioncare, picciuolo*) e nelle espressioni idiomatiche (*ridursi in camicia, bestemmiare come un Turco*) che attingono alla tradizione popolareggiante del genere comico di Burchiello e alla lingua d'uso coeva. Sul piano dell'efficacia comunicativa agisce innanzitutto la componente diatopica, distribuita tra gergo ed espressioni dialettali soprattutto nei dialoghi tra i malavitosi. All'esigenza di riprodurre il colore locale si aggiungeva poi l'esigenza pragmatica di richiamare l'attenzione del lettore, per costringerlo a riflettere sul degrado morale e sociale rappresentato sulla scena narrativa dall'autore, che così svolgeva un preciso mandato sociale e culturale.

In definitiva la cifra stilistica dei *Misteri di Napoli* sembra essere una sorta di «italiano letterario regionale»<sup>36</sup> *ante litteram* in cui, ammiccando all'imminente verismo<sup>37</sup>, convivono, giustapposte, forme letterarie e forme regionali con un'escursività di moduli espressivi che mostrano, nella maggior parte dei casi, l'intenzionale sfruttamento stilistico della propria competenza dialettale da parte dell'autore.

<sup>33</sup> Portinari, 1976; Tellini, 1998.

<sup>34</sup> Rossi, 2014: 311-318; Serianni, 2013: 245-249.

<sup>35</sup> Bonomi, Buroni, 2010: 157.

<sup>36</sup> Trifone, 1996: 365-378. La definizione si applicava al caso del verista chietino G. Mezzanotte.

<sup>37</sup> Serianni, 2013: 174.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (1980), "Innesti fraseologici siciliani nei Malavoglia", in *Bollettino del centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani*, XIV, Palermo, pp. 221-296.
- Alfieri G. (1990), *La lingua 'sconciata'. Espressionismo ed espressivismo in Vittorio Imbriani*, Liguori, Napoli.
- Algranati G. (1914), *Un romanzziere popolare a Napoli. Francesco Mastriani*, Morano, Napoli.
- Andreoli G. (1887), *Vocabolario napoletano-italiano*, Paravia, Torino.
- Battaglia S., Barberi Squarotti G. (1961-2002), *Grande dizionario della lingua italiana*, UTET, Torino.
- Bottoni Noce P. (2015), *Il romanzo gotico di Francesco Mastriani*, Cesati, Firenze.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruni F. (1999), "Sondaggi su lingua e tecnica narrativa del verismo", in Id., *Prosa e narrativa dell'Ottocento. Sette studi*, Cesati, Firenze, pp. 137-192.
- Di Giovanni C. (a cura di) (2017), *Fraseologia e paremiologia. Passato, presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano.
- Di Filippo A. (1987), *Lo scacco e la ragione. Gruppi intellettuali, giornali e romanzi nella Napoli dell'800. Mastriani*, Milella, Lecce.
- Giuliano M. (2017), *Il romanzo popolare italiano. Dal narrato allo sceneggiato*, FrancoAngeli, Milano.
- Mastriani F. (1875), *I misteri di Napoli*, Sonzogno, Firenze.
- Montuori F. (2008), *Lessico e camorra. Storia della parola, proposte etimologiche e termini del gergo ottocentesco*, Federiciana Editrice Universitaria, Napoli.
- Nencioni G. (2012), *La lingua dei Promessi Sposi* (1993), il Mulino, Bologna.
- Polimeni G. (2011), *La similitudine perfetta. La prosa di Manzoni nella scuola italiana dell'Ottocento*, FrancoAngeli, Milano.
- Portinari F. (1976), *Le parabole del reale*, Einaudi, Torino.
- Puoti B. (1841), *Vocabolario domestico napoletano e toscano*, Libreria e tipografia Simoniana, Napoli.
- Rigutini G., Fanfani P. (1875), *Vocabolario della lingua parlata*, Tipografia Cenniniana, Firenze.
- Salibra L. (2014), *Cinquant'anni di neri italiani. Diacronie linguistiche da Scerbanenco alla Vallorani*, Bonanno, Acireale-Roma.
- Sardo R. (2015), "Italiano in giallo. Le scelte stilistiche di Malvaldi, Manzini, Piazzese, tra italiano standard, varietà regionali, dialetto", in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione, traduzione*. Atti del XXIII Congresso della Silfi (Palermo 22-24 settembre 2014), Cesati, Firenze.
- Scappaticci T. (1990), *Il romanzo d'appendice e la critica*, Garigliano, Cassino.
- Serianni L. (1989), "Le varianti fonomorfolologiche dei Promessi Sposi", in Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, pp. 141-213.
- Serianni L. (1989), *Dalla lingua del melodramma alla lingua corrente*, in Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, pp. 369-379.
- Serianni L. (1990), "Il secondo Ottocento", in Bruni F. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2013), *Storia dell'italiano nell'Ottocento*, il Mulino, Bologna.
- Skytte G. (1988), "Phraseologie/Fraseologia", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (a

- cura di), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, IV Italienisch/ Tübingen, Niemeyer, pp. 75-82.
- Tellini G. (1998), *Il romanzo italiano dell'Ottocento e Novecento*, Mondadori, Milano.
- Tommaso N., Bellini B. (1861-1879), *Dizionario della lingua italiana*, Rizzoli, Milano, ristampa anastatica a cura di Folena G., 1977.
- Testa E. (1997), *Lo stile semplice*, Einaudi, Torino.
- Tortel J. (1977), *La paraletteratura. Il melodramma, il romanzo popolare, il romanzo poliziesco, il fumetto*, Liguori, Napoli [trad. it. di Arnaud N., Lacassin F., Tortel J., *Entretiens sur la paralittérature*, Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle, Paris, Plon, 1970].
- Trifone P. (2000), "Cavalleria Rusticana", in AA.VV., *Vita dei campi (1880-1897)*, *Annali della Fondazione Verga*, Catania, pp. 9-29.
- Zaccaria G. (1977), *Il romanzo d'appendice. Aspetti della narrativa popolare nei secoli XIX e XX*, Paravia, Torino.
- Zaccaria G. (1984), *La fabbrica del romanzo (1861-1914)*, Éditions Slatkine, Genève-Paris.

## PICCOLO GLOSSARIO GARIBALDIANO

*Alberto D'Alfonso*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Questo contributo è la continuazione del mio precedente lavoro su Garibaldi, nel quale ho curato un'edizione delle *Memorie* (Garibaldi, 2015). Ai rilievi linguistici lì presenti aggiungo oggi, a breve distanza temporale, il presente saggio, nel quale è raccolto il materiale lessicale che non ha trovato spazio nell'edizione.

A chi si avvicini per la prima volta al Garibaldi scrittore, quello meno conosciuto, e soprattutto meno significativo per la storia ufficiale della nostra cultura, non può sfuggire quanto è stato già affermato altrove: l'Eroe dei due mondi non fu certo un letterato, né un erudito. A dimostrarlo sono le numerose spie linguistiche che emergono leggendo i suoi testi, e soprattutto occupandosi delle *Memorie*, la sua opera più importante e quella alla quale egli lavorò più a lungo e con più dedizione<sup>2</sup>.

Il lettore di Garibaldi è solitamente colpito dalla particolarità dell'uso della punteggiatura; un uso legato ai ritmi dell'oralità, nel quale spicca l'ampia presenza della lineetta, spesso impiegata come generico segno interpuntivo («O Luigi! le tue ossa, sparse negli abissi dell'Oceano – meritavano un monumento – ove il proscritto riconoscente – potesse un giorno, ricambiarti d'una lacrima, sulla sacra terra Italiana!», 74). A tale particolarità va affiancata la tendenza alla costruzione dei periodi attraverso la giustapposizione di incisi ed esclamazioni, tendenza che in molti casi dà l'impressione di un accumulo continuo di pensieri («Il Rio de la Plata – circonda lo stato di Montevideo – detto anche Banda oriental – alla sua sinistra – e siccome cotesto bellissimo stato è formato da colline più o meno alte – il fiume ne ha roso la costa, e vi ha formato delle rupi, quasi uniformi – in certi luoghi altissime, e per un lungo spazio –», 65).

Nella resa grafica di molte forme va rintracciata la pressione di modelli linguistici non italiani, perlopiù il francese (la *i* in *egoismo*, 121; l'uso del trattino breve sia in calchi come *franco-tiratore* sia in parole come *Stati-Uniti*, 300) e lo spagnolo (l'accentazione della *i* tonica in *fantasia*, 68). Alla stessa influenza va ascritta una diffusa incertezza nella resa di consonanti scempie e intense (*aguerrito*, 175, *eficace*, 163 e *mulato*, 90 accanto a *barrile*, 98, dallo spagnolo; *villagio*, 60 e *dissecare*, 78 accanto a *rissentimento*, 45, dal francese); un'incertezza notevole, dovuta anche alla provenienza settentrionale, che dà spesso luogo all'alternanza di forme concorrenti nella stessa pagina (*difettosa/diffettosa*, 460, *ragazzzi/raggazzzi*, 57 o anche in nomi di luoghi, come *Novara/Novarra*, 347 e *Velletri/Vellettri*, 289) o a scambi e ipercorrettismi (*combattutto*, 73 e *abatutto*, 331).

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

<sup>2</sup> I rilievi presentati nelle pagine che seguono sono tutti nell'edizione di riferimento (Garibaldi, 2015), di cui si fornisce di volta in volta il numero di pagina; le forme che non presentano indicazioni si trovano nel glossario o nell'appendice finale (*infra*).

L'interferenza del francese e dello spagnolo è chiara anche in alcuni fenomeni sintattici: da un lato l'uso del superlativo con doppio articolo («tutti i mezzi i più subduli», 456), i costrutti come *andare/venire arrivando* e le espressioni con valore modale introdotte dalla preposizione *di* («Una carica [...] fu eseguita dai borbonici d'un modo brillante», 443); dall'altro la funzione attributiva del gerundio («sull'orlo d'un fosso [...] trovavasi una povera donna lavando i panni», 51).

Tuttavia l'aspetto più interessante della pagina garibaldiana è senz'altro la varietà del lessico, una caratteristica che in qualche modo ne controbilancia l'impaccio espressivo evidente dal punto di vista sintattico e interpuntivo. Nelle *Memorie* di Garibaldi convivono antico e moderno, cioè tradizione letteraria e spinte d'innovazione endogene ed esogene<sup>3</sup>.

Sul primo versante un elemento notevole è la forte propensione all'uso di aulicismi (*oste* 'esercito', *mefite*, *genitrice*) e alla scelta di varianti ricercate (come *ruina*, *polve* o *pugnare*), fenomeni che esprimono senz'altro una «pretesa di letteraria eccellenza [...] deliziosamente ingenua»<sup>4</sup>; una tendenza evidente sia nel lessico sia nella figuratività (qualche esempio: Lord John Russel durante una battaglia si rivolge ai francesi «in nome d'Albion», 454; i combattenti del Risorgimento italiano vengono chiamati «figli dell'Ausonia», 338; la città di Napoli è definita «superba capitale dal focoso destriero», 452). Nondimeno, una significativa escursione stilistica si può notare nelle pagine in cui il Generale parla di particolari argomenti. Un ampio repertorio di epiteti negativi ed espressioni polemiche – anche molto crude – è usato in riferimento ai clericali («neri traditori», 222, 281; «personificazione della menzogna», 46; espressioni tipiche sono «lepra pretina», 46 e «nera genia, gramigna contagiosa dell'umanità», 46); in generale i toni si inaspriscono quando il discorso tocca – oltre al clero e ai religiosi – questioni politiche come la condotta del governo piemontese, la prassi mazziniana o le manovre militari austriache.

Proprio la politica è uno dei campi che più lasciano spazio all'emersione del moderno. Alcune espressioni usate da Garibaldi (parte delle quali non attestate nella storia dell'italiano prima delle *Memorie*) avranno in seguito una larga diffusione: *città sorelle*, *propaganda emancipatrice*, *consiglio aulico* e molte altre. Ma in generale la creatività dell'Eroe nella formazione delle parole è notevole, com'è evidente nel caso dei tanti derivati come *mauriziano*, *napoleonizzato* e *semidistrutto*, e nella produttività di suffissi come *-ismo* (*cavourismo*, *mutismo*, *borbonismo*, *cretinismo*), *-ario* (*spedizionario*, *stanzionario* e *temporario*) o *-eria* (*mazzineria*).

Va poi registrata una significativa quota di forestierismi, tra i quali meritano attenzione quelli adattati (acclimati nell'italiano, come *evacuare* o *fucile*; ma anche meno diffusi, come *defezionare* e *nazionale* 'connazionale'). Sono davvero numerosi i passi in cui il Generale si serve di parole straniere per descrivere persone, paesaggi e tradizioni dei luoghi della sua vita (basti pensare alle figure del *capataz* e del *matrero*, o ai famosi *Farrapos*; oppure alle descrizioni delle *estancias* e delle *bolas*). Di uguale importanza è l'uso di calchi semantici, soprattutto dal francese (come per esempio *realizzare* e *rivincita*).

Considerevole è il numero di neologismi di cui l'Eroe si serve nelle sue narrazioni, indice di un atteggiamento di grande apertura e curiosità. A termini come *picciotto* o *prostituto*, impiegati nella descrizione e nel commento di vicende belliche o politiche,

<sup>3</sup> Si tratta di un aspetto già messo in luce da Seriani (1990: 226) e D'Alfonso (2011: 102).

<sup>4</sup> L'espressione è usata da Ernesto Nathan nella sua introduzione all'edizione diplomatica delle *Memorie* (Garibaldi, 1907: XI).

vanno affiancate le tante forme che – anche in questo caso – avranno fortuna in seguito. Si tratta di parole nuove, come *banale*, *sbandata* e *scaglione*, o di termini esistenti usati con nuovi significati, come ad esempio *meridionale* o *mezzogiorno*.

Infine le *Memorie* presentano un ricco repertorio di voci tecniche, che sono il frutto dell'esperienza del Generale lungo tutta la sua vita di marinaio e comandante. A forme stabilmente presenti nei repertori tecnici se ne aggiungono altre nuove o di recente diffusione. Tecnicismi del linguaggio militare sono per esempio *cappellotto*, *montura* e *vedetta*, e i neologismi *bassa forza* e *franco tiratore*. Di ambito marinaresco sono forme come *alzana*, *porto* e *brulotto*, a cui si uniscono le più recenti *beccaccino*, *corazzata* e *pilotino*.

## 2. GLOSSARIO

Come ho già ricordato, il glossario che qui presento raccoglie il materiale che non è stato possibile includere nell'edizione delle *Memorie* di cui mi sono occupato precedentemente (Garibaldi, 2015). Si tratta di circa trecento forme notevoli, esaminate – come nello studio precedente – sulla scorta degli strumenti lessicografici ottocenteschi e della bibliografia disponibile (studi, come ad esempio Mengaldo, 1987 o De Fazio, 2008; concordanze e liste di frequenza, come SPM; *corpora* digitali, come LIZ<sub>4</sub> e CEOD). Per comodità di consultazione raccolgo le voci del lemmario nelle liste che seguono, stilate considerando di ogni voce l'aspetto o gli aspetti significativi (alcune forme sono presenti in più di un elenco. Qualche esempio: *d'infilata* è un neologismo e una voce marinaresca; *gringo* è nei forestierismi e nelle retrodatazioni; *giuntare* figura tra i regionalismi e tra le forme non comuni; *corazzata* e *gabbionato* sono voci tecniche e prime attestazioni). Rinvio al mio precedente lavoro per tutte le considerazioni generali e per una visione d'insieme sul lessico delle *Memorie*<sup>5</sup>.

– *Neologismi*. Si considerano neologismi le forme attestate tra 1860 e 1872, o comunque di recente diffusione (è il caso, ad esempio, dei sostantivi *borbonico* e *mazziniano*, databili a metà Ottocento ma documentati nei dizionari storici rispettivamente dal 1865 e dal 1866; degli aggettivi *correntino* e *primordiale*, attestati il primo dal 1827 e il secondo almeno dal XIV secolo, ma con altro significato): *agrumeto*, *attuarsi*, *bajonettare*, *baraccone*, *bassa forza*, *biellese*, *borbonico*, *brav'uomo*, *bronzato*, *cataclisma*, *consorteria*, *correntino*, *da tempo*, *da un momento all'altro*, *demoralizzarsi*, *demoralizzazione*, *d'infilata*, *di precisione*, *esercito regolare*, *febrilmente*, *figlio del popolo*, *formidabilmente*, *francotiratore*, *frazionamento*, *fregarsi le mani*, *fucilatore*, *gabbionato*, *grazie a*, *impressionabile*, *in onore del vero*, *in quei tempi*, *inseguimento*, *irrequietezza*, *marciapiedi*, *mauriziano*, *mazziniano*, *mettere allo scoperto*, *meridionale*, *mettere in dubbio*, *mettere in moto*, *montonare*, *nizzese*, *non riuscita*, *onore delle armi*, *ottantina*, *passare al nemico*, *picciotto*, *poliziesco*, *posto d'onore*, *prostituto*, *quattordicenne*, *ricomparsa*, *rifare la strada*, *riprendere i sensi*, *ritemprarsi*, *rivincita*, *scaglione*, *semi-selvaggio*, *sorella*, *straziante*, *telegrafare*, *trapiantarsi*, *trattare (con qc.)*, *zuavo*.

– *Prime attestazioni*. La datazione è al 1872, anno in cui Garibaldi conclude la revisione dell'opera, fatta eccezione per l'*Appendice alle Memorie* del 1875 (Garibaldi, 2015: 557-589). Con il simbolo ● sono indicate le retrodatazioni (non sono considerate tali i

<sup>5</sup> Garibaldi, 2015: 615-675 (in particolare le pp. 615-619).

forestierismi non accolti nei repertori, come ad esempio *cuadrado*, o gli *hapax* come *delizjio*; sono comprese nell'elenco le prime attestazioni già segnalate in GDLI<sup>6</sup>: *a bruciapanno, al momento di, a monte di, attraccare, banale, beccaccino, camicia rossa, campo vergine, certe volte, chassapot, corazzata, gringo, indisturbato, maceratese, mettere a posto, mettere in croce, mezzogiorno, pagare di persona, patata dolce, perdere piede, pilotino, pistoliera, primordiale, propaganda emancipatrice, sanremese, sbandata, semi-coperto, semi distrutto, serrano, sino all'ultimo momento, tapera, trasbordare*.

– *Lessico aulico e non comune*. Rientrano nell'elenco le forme letterarie e poetiche, genericamente auliche, tipiche dello scritto o semplicemente di limitata diffusione: *abbasso, abbenché, adunque, allegrezza, allorquando, amplesso, aprire varco, aristocrate, ascendere, a tutta oltranza, a tutt'uomo, attenere, aura, Ausonia, banco di guardia, barcheggiare, bastingaggio, belligero, bentosto, biroccio, boccaporto, canto, carità, cassero, cavare, chercuto, chiomato, contenenza, corsaro, crescente, decorso, delizjio, desioso, ebbro, epa, fastidiare, favella, fidare, fidente, formidabile, gambettare, gavazzare, giuntare, guatare, guisa, impegnare, indarno, indurare, infilare, insenata, lunga pezza, lungbesso, lupo marino, marina, massime, morto, naviglio, nazionale, nicese, oprare, orbare, ortaglia, padronaggio, Partenope, penitenziario, plorare, porto, poscia, prevenire, prigionia, procelloso, prolisso, pugnare, regalare, rimembranza, rivenire, salvazione, sartia, somigliare, stradale, supplantare, tema, tempestare, tornare, toso, tosto, traslazione, uopo, vestigio, vestimento*.

– *Forestierismi*. S'includono tra le forme straniere anche i calchi semantici<sup>7</sup>. Voci francesi non adattate: *chassapot*. Voci francesi del tutto o parzialmente adattate: *abbasso di/da, affusto, allarmare, banale, brulotto, cadere a testa prima, corsaro, cussino, dettaglio, effetto, epoca, fanteria, insurrezionale, intermediario, lisso, manovrare, montura, pantalone, parte prete, realizzare, reazionario, rimpiazzare, rivincita, sfiorare, slancio, sofà, sorvegliare, stabilimento, trasbordare, travaglio, uniforme, zuavo*. Voci spagnole e ispanoamericane non adattate: *bolear, bolear, corral, galpon, gringo, guano, hervir* (nella forma *herver*), *intramuros, tapera*. Voci spagnole e ispanoamericane del tutto o parzialmente adattate: *moschito, peso forte, pistoliera, traslato*. Voci portoghesi non adattate: *aiola* (per *aiola*), *cuadrado, sangrador*. Voci portoghesi del tutto o parzialmente adattate: *rossa*. Voci di altre lingue del tutto o parzialmente adattate: *ferrovia, vagone*.

– *Locuzioni ed espressioni idiomatiche*. Si tratta di locuzioni di uso frequente o di polirematiche e collocazioni: *a braccia aperte, a bruciapanno, affrontare il diavolo, alla meglio, alle strette, al momento di, al più presto, all'ordine della notte, all'uopo, a monte di, armarsi sino ai denti, attenersi al sodo, a tutta oltranza, a tutt'uomo, avere il di sopra, battersi con il diavolo, cadere a testa prima, calpestare le calcagna, cantare inni e tedeum, certe volte, chiamare l'attenzione, chiedere conto, chi viva, con la lingua fuori, Consiglio Aulico, con tanto di naso, dare addosso, dare dentro, dare retta, da tempo, da un momento all'altro, detto fatto, di belle speranze, d'infilata, di precisione, dire peste, d'oltralpe, calcio dell'asino, essere d'uopo, fare fagotto, fare la parte del lupo, fare testa, figlio del popolo, fior di roba, (a) gambe all'aria, grazie a, gridare vendetta, in onore del vero, in quei tempi, lunga pezza, menare le braccia, fregarsi le mani, mettere allo scoperto, mettere a posto, mettere in dubbio, mettere giù, mettere in croce, mettere in moto, mettere piedi a terra, niente di nuovo, offrire il braccio, ogni tanto*,

<sup>6</sup> Esclusivamente in due casi (*mettere in croce* e *semi-coperto*) la prima attestazione è stata già segnalata – ma non commentata – in Garibaldi, 2015 (653, 666).

<sup>7</sup> Per alcuni esotismi nell'elenco si prende in considerazione la lingua veicolare, cioè il tramite di diffusione nell'italiano (ad esempio per *sofà* e *zuavo*, rispettivamente di origine araba e berbera, si considera il francese).



*onore delle armi, pagare con moneta simile, pagare di persona, passare al nemico, pazienza, perdere piede, posare i piedi sul fermo, posto d'onore, prendere in affitto, ridere sotto i baffi, rifare la strada, riprendere i sensi, sino all'ultimo, sino all'ultimo momento, sulle tracce (sulle traccia; in traccia), torcere un capello.*

– *Colloquialismi e voci familiari.* Voci specificamente colloquiali o d'uso familiare: *amministrare, calcio dell'asino, ciarlone, compro, con la lingua fuori, con tanto di naso, corbellare, corbelleria, dare dentro, fare fagotto, fior di roba, pazienza, sortire, toso, zucca.*

– *Regionalismi.* Si tratta di voci d'uso regionale, quasi esclusivamente settentrionali: *alzana, barcheggiare, biroccio, formentone, giuntare, guatare, ortaglia, peloso, picciotto, pogguolo, pomo, roba, sortire.*

– *Tecnicismi.* Lessico militare: *affusto, bajonettare, banco di guardia, bassa forza, cappellotto, d'infilata, esercito regolare, franco tiratore, fucilatore, gabbionato, infanteria, manovra, manovrare, mettere allo scoperto, montura, pistoliera, vedetta, volante.* Lessico marinairesco: *alzana, attraccare, bastingaggio, beccaccino, boccaporto, bracciare in vela, brulotto, cassero, corazzata, corsaro, impennellare, in panna, manovra, pilotino, porto, rebuffo, sartia, trasporto.* Altri tecnicismi: *crescente, lupo marino, seno.*

Segue l'elenco delle forme<sup>8</sup>:

**Abbasso da/Abbasso di** 'sotto, fuori da', loc.: «Abbasso circa otto miglia da Fray Bento – nella stessa parte d'Entre-Rios – esiste la bocca del fiume di Guleguaychù» (196, 349); «a una trentina di miglia abbasso del Salto» (202). Registrata da TB; più comuni *giù* e *di sotto* per PETROCCHI ND. Modellata sul francese *à bas de*.

**Abbenché** cong.: «Abbenché non superstizioso certamente [...] mi si presentava: genuflessa, curva, al cospetto dell'Infinito – l'amorevole mia genitrice – implorandolo per la vita del nato dalle sue viscere!... Ed io benchè poco credente all'efficacia della preghiera – n'ero commosso!» (50, 69, 72 e *passim*). Registrata da TB; manca in GB. Forma tradizionale piuttosto diffusa, criticata da FANFANI-ARLÀ e UGOLINI (cfr. LSPM, 1990: 78). Convive, com'è evidente nell'esempio citato, con *benché* (50, 51<sub>2</sub> e *passim*).

**A braccia aperte** loc.: «In ogni luogo, erano i nostri ricevuti a braccia aperte» (100, 294, 445). L'espressione è registrata da TB, ed è molto diffusa nella storia dell'italiano (cfr. GDLI).

**A bruciapanno** loc. 'a brevissima distanza', nella forma analitica: «Anzani aveva ordinato: non si facesse una sola fucilata, sinchè il nemico fosse a brucia panno» (202). Convive con l'espressione più comune *a bruciapelo* (218, 220; *a brucia pelo* 353, 521). Prima attestazione (cfr. GDLI; GRADIT: 1872).

**Addosso** in *Dare addosso* → **Dare**.

**Adunque** cong.: «Mi decisi adunque di passare a Montevideo, temporariamente» (145). Letteraria per PETROCCHI ND e per TB meno comune di *dunque*, che è la variante più diffusa nel testo (52, 76, 87 e *passim*). Forma di larga diffusione ottocentesca, di «imminente uscita dall'uso» secondo Bricchi (2000: 65); cfr. anche i rilievi di Ciampaglia (2012: 262) e Fresu (2006: 63).

**Affitto** in *Prendere in affitto* → **Prendere**.

**Affrontare il diavolo** loc. 'affrontare qualsiasi avversario, qualunque avversità': «difficile era l'impresa, dovendo marciare scoperti – verso il nemico coperto – Ma la legione in quel giorno avrebbe affrontato il diavolo!» (185). Non registrata dai repertori.

<sup>8</sup> Segnalo le prime tre occorrenze di ogni forma (e cito la prima). Fornisco il significato delle voci esclusivamente nei casi in cui esso rappresenta un uso particolare. Tutti i rilievi testuali fanno riferimento all'edizione citata, Garibaldi, 2015, semplicemente tramite l'indicazione del numero di pagina.

**Affusto** sost.: «Sbarcammo alcuni cannoni di marina, e prepararonsi con affusti di posizione nella batteria» (209). Voce militare criticata in VIANI, UGOLINI e VALERIANI per la derivazione dal francese *affût* (ma non presente in FANFANI-ARLÀ, e accettata da RIGUTINI). Registrata da CARBONE e da TB, con qualche riserva (e qualche dubbio sulla derivazione francese: «Alcuni la fanno derivare dal franc. *Affût*, ma potrebbe anche venire dalla voce ital. *Fusto*, che ne' suoi significati dà l'idea di Sostegno [...]. La vera voce italiana sarebbe *Letto*»); GRASSI preferisce *cassa*. Il sostantivo è usato nelle lettere di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 199).

**Agrumeto** sost. 'terreno coltivato ad agrumi': «in un canto del campestre, trovavasi un'agrumetto con delle piante, come mai vidi sì belle» (99). DELI: 1869.

**Aiöla** sost. 'piccola imbarcazione tipica di alcuni paesi sudamericani': «venne lui stesso, con una *aiöla* – palischermo» (181). Portoghese *aiöla*.

**Alla meglio** loc.: «Raccolti alla meglio, ripresimo strada; ed allo spuntar dell'alba, erimo sull'orlo desiato della grande foresta» (119, 302). Espressione già settecentesca, piuttosto diffusa nella scrittura coeva. Cfr. DELI e Fresu (2006: 174).

**Allarmare** v.: «un cavallo sciolto cagionò alcune fucilate, che bastante allarmarono» (428). Per TB si tratta di una voce «non necessaria a noi, che n'abbiamo altre parecchie. Però da usarsi parcamente». Censurata da FANFANI-ARLÀ e UGOLINI; RIGUTINI raccomanda di usarla in riferimento «a moltitudine, popolo, ecc.». Forma dal francese *alarmer*, attestata fin dal Seicento. Cfr. Antonelli (2001: 149), Dardi (1992: 245) e Serianni (1981: 245).

**Allegrezza** sost. 'cosa o avvenimento che è motivo di allegria': «Io ho passato il periodo dell'infanzia – come tanti fanciulli, tra i trastulli, le allegrezze ed il pianto» (51, 245). Senza commenti in TB; meno comune di *allegria* per RF e PETROCCHI ND («Comun[emente] *Allegria*»). Bricchi (2000: 42) annovera la forma tra le «voci sul confine».

**Alle strette** loc. 'in difficoltà': «prolungandosi la malattia più del creduto – io mi trovai alle strette» (57, 184). Registrata da TB. Presente in epistolari di primo Ottocento (cfr. Antonelli, 2001: 189).

**All'uopo** → **Uopo**.

• **Al momento di** loc. 'quando un'azione sta per iniziare': «al momento di raccogliere il frutto delle nostre fatiche – noi fummo arrestati» (499). DELI: 1958, retrodatata al 1882 da Biasci (2012b: 19).

**All'ordine della notte** loc.: «La popolazione era frenetica! Uomini, donne, bambini, s'erano impadroniti dei miei militi – Abbracciamenti, pianti grida, pazzie! erano all'ordine della notte!» (361). Si tratta di un'espressione usata, con ogni probabilità, sulla falsariga della più comune *all'ordine del giorno* (cfr. GDLI), registrata da PETROCCHI ND. In TB si trova soltanto l'espressione *ordine del giorno*. FANFANI-ARLÀ cita l'espressione con intento ironico. DELI: av. 1850 con altro significato.

**Allorquando** cong.: «1849 O Roma! – allorquando la veneranda tua cervice – innalzavasi un momento dal letame obbrobrioso» (159). Senza commenti in TB; letteraria per PETROCCHI ND. Tra le voci auliche tipiche della narrativa ottocentesca secondo Bricchi (2000: 65).

**Al più presto** loc.: «io avevo letto la comunicazione di quel governo al sindaco – nella quale si raccomandava di liberarsi di noi, al più presto» (268, 271, 387). DELI: 1871, retrodatata al 1868-69 da Biasci, 2012a (32); ulteriormente retrodatabile sulla base della documentazione in GDLI (Cesari; Alfieri usa *alla più presto*).

**Alzana** sost. 'alzaia': «dovemmo fare un traggito di circa due miglia, a tonneggio – cioè portando ancorotti (piccole ancore) avanti, con lunghe alzane» (154<sub>2</sub>, 309 e *passim*). TB rinvia alla forma in *-j-*, segnalandone la diffusione regionale; PETROCCHI ND colloca il tecnicismo marinaresco nella fascia inferiore. Lo stesso che *alzaja* per GUGLIELMOTTI.

**Amministrare** v. 'dare': «mi amministrò una bastonata per di dietro sulla testa» (335). In TB non c'è traccia dell'uso ironico del verbo; *amministrare un calcio, un pugno, una bastonata* ecc. sono nella fraseologia di GB e PETROCCHI ND («Scherz[oso]»). GDLI: Nievo.

• **A monte di** loc. 'in posizione superiore o precedente; davanti a': «Due brulotti costrutti nel *Juy* fiumicello a monte di noi – erano stati spinti simultaneamente» (202). Non presente in TB;

l'espressione documentata fin dalle origini nell'italiano è l'avverbiale *a monte* (cfr. GDLI). Probabile l'influsso del francese *en amont de*. DELI: 1924.

**Amplesso** sost. 'rapporto sessuale': «quell'idea sorrideva al truce vincitore del generale Lavallo come l'amplesso d'una vergine» (170). In GB si legge «Del linguaggio scelto [...]. Non s'usa, parlando, che per ischerzo»; in PETROCCHI ND la forma è nella fascia inferiore, ma è registrata senza commenti nel significato scherzoso. Il significato di 'abbraccio' è il più frequente tra gli scrittori ottocenteschi (cfr. la documentazione in GDLI) e l'unico presente in TB e CRUSCA IV, ma sembra essere diffuso nella stampa periodica già nella prima metà del secolo (cfr. Bricchi, 2000: 58-59, LSPM, 1990: 223, Picchiotti, 2008: 132 e i dati di SPM e CEOD).

**Aprire varco** loc. 'procurarsi lo spazio per passare': «Il generale Ribera alla testa delle forze di cavalleria, troppo debole per poterlo combattere aveva aperto varco, e preso la campagna» (172). La forma corrente è *aprirsi un varco* (DELI: 1822), registrata da TB.

**Aria** in *Gambe all'aria* → **Gambe**.

**Aristocrate** sost. 'membro dell'aristocrazia': «ciocchè Alfieri diceva degli aristocrati: "Or superbi, or umili, infami sempre» (277). Non presente in TB; figura nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. La forma è attestata nell'italiano dalla metà del Settecento (cfr. GDLI).

**Armarsi sino ai denti** loc.: «Le genti sono afflitte da malanni d'ogni specie: carestie, inondazioni, Cholera – che importa: tutti s'armano sino ai denti – tutti son soldati!» (47). DELI: 1855 nella forma «armato fino ai denti», che è quella presente in TB. Nel testo si trova anche l'espressione «coll'arma ai denti» (231).

**Arma** in *Onore delle armi* → **Onore**.

**Ascendere** v. 'salire su': «Ed in quella guisa, mi si presentò in quel giorno – quando io incendiando la squadriglia per ordine del generale Canabarro – ascendevo il legno comandato da Grigg» (88, 169, 202 e *passim*). Per TB «È meno agevole e atto men frequente di *Salire*; e però men com[un]e parlando»; per PETROCCHI ND l'uso intransitivo è letterario, e quello transitivo è nella fascia inferiore. Forma tipica della tradizione, diffusa nella narrativa ottocentesca (cfr. Bricchi, 2000: 88).

**Asino** in *Calcio dell'asino* → **Calcio**.

**Attenero** v. 'mantenere': «essa lo aveva giurato ed attenne il giuro» (175). Registrato senza commenti da TB, quest'uso transitivo è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Presente nell'epistolario di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 299). Nel testo si trova anche l'intransitivo pronominale *attenersi a*, nel significato figurato più comune («Egli perciò, sacrificando il brillante d'un combattimento a metraglie, e corpo a corpo – si attenne al sodo» 157; «forse per impazienza – non ci attennemmo esattamente a tale massima» 491).

**Attenersi al sodo** loc. 'lasciare la parte superflua': «Il vecchio ammiraglio Inglese, conosceva benissimo la portata delle nostre artiglierie [...] – Egli perciò, sacrificando il brillante d'un combattimento a metraglie, e corpo a corpo – si attenne al sodo – profittando della superiorità di portata de' suoi cannoni – e rimase perciò in grande distanza» (157). In PETROCCHI ND si trovano *andare al sodo* e *stare sul sodo*; in TB solo la prima delle due. In DELI (1960) è attestata soltanto *venire al sodo* 'parlare di cose serie'; GDLI registra le espressioni *andare, badare, mirare, stare, tenere, tirare* e *venire al sodo*.

**Attenzione** in *Chiamare l'attenzione* → **Chiamare**.

● **Attraccare** v.: «Il lancione aveva attracato il giardino di destra della sumaca, ed alcuni dei nemici, si preparavano a salire, rampicandosi al bastingagio» (71). Castiglianismo ottocentesco usato nel linguaggio marinairesco. DELI e GRADIT: 1883. Cfr. D'Agostino (1993: 816).

**Attuarsi** v. 'realizzarsi': «Il cambio di condizione poi, erasi attuato d'un modo sì inaspettato ed orribile – ch'io n'era rimasto profondamente affetto» (102). DELI: 1931, retrodatato al 1867 da Biasci (2012a: 42).

**A tutta oltranza** loc. (anche nella forma *elisa*): «si decisero di combattere a tutt'oltranza piuttosto di discendere a patti ignominiosi» (307, 355, 435). TB registra *a oltranza* ponendo la *crux*, e riprende

da CRUSCA IV un esempio del XIV secolo; ma l'espressione non figura in CRUSCA V (cfr. anche DELI). Per PETROCCHI ND 'all'ultimo sangue'.

**A tutt'uomo** loc. 'con tutte le forze': «de astute mene dei Cavouriani – che lavoravano a tutt'uomo per screditarci» (458). In TB, PETROCCHI ND (che lemmatizza la forma monottongata) e CRUSCA IV si trova soltanto *tutt'uomo* 'ognuno, chiunque'; l'espressione è registrata in GHERARDINI e RF. Un'occorrenza in CEOD. Locuzione documentata nell'italiano dal XVI secolo, utilizzata da Nievo (cfr. GDLI e i dati di LIZ<sub>4</sub>).

**Aulico** in *Consiglio Aulico* → **Consiglio**.

**Aura** sost. 'influenza, spec. propizia': «era disposto ad agire secondo l'aura che soffierebbe dal Piemonte» (396<sub>2</sub>, 522). L'uso figurato è registrato senza commenti da TB e GB. Nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Forma attestata nella stampa periodica milanese e diffusa nella narrativa ottocentesca, segnalata come letteraria nel significato di 'venticello piacevole' da Bricchi (2000: 54, 90) e Masini (1977: 152).

**Ausonia** sost. 'Italia': «una terribile coscienza di debolezza [...] che non manca di padroneggiare, anche oggi – ultimi giorni del 59 – un gran numero degli ammoliti figli dell'Ausonia» (340). In TB si legge «Così ne' versi anche moderni fu detta l'Italia». Denominazione dotta tipica della tradizione poetica (cfr. Matarrese, 1993: 156).

**Avere il di sopra** loc. 'avere la meglio, prendere il sopravvento', nella forma con *dissopra*: «I miei avversari avevano avuto il dissopra sullo spirito del re, influenzato senza dubbio, anche da Parigi» (396). In TB si trova, con lo stesso significato, *prendere il dissopra*. Uso non registrato da GB e PETROCCHI ND. Nell'italiano sono documentate le espressioni *prendere, tenere e pigliare il di sopra* (GDLI: XV); *avere il dissopra* si trova nelle *Memorie autobiografiche* di Genovesi, in Rovani e Verga (cfr. LIZ<sub>4</sub>).

**Avvertire** in *Fare avvertito* → **Fare**.

**Baffo** in *Ridere sotto i baffi* → **Ridere**.

**Bajonettare** v. 'colpire con la baionetta': «avevano impetuosamente bajonettato il nemico» (130, 184, 219 e *passim*). TB registra *bajonetta* e *bajonettata*. GRADIT: 1872.

● **Banale** agg.: «Si usarono veramente quelle civiltà banali – comuni, che si costumano anche per i grandi delinquenti, quando si conducano al patibolo» (477). Dal francese *banal*. Non registrato da TB; biasimato da FANFANI-ARLÌA. DELI e GRADIT: 1877.

**Banco di guardia** loc. 'postazione per gli ufficiali di guardia': «Io principiai a dar mano ai fucili, che avevo fatto preparare fuori della cassa d'armi, sul banco di guardia» (71). In TB nella voce *banco* è presente il significato «*Banco* o Ponticello che attraversa il bastimento, su cui, per due scalette laterali, sale l'ufficiale durante la sua guardia». Nessun riferimento in PETROCCHI ND; in Crusca IV (e V) *banco* è esclusivamente «Luogo, dove stanno i rematori, quando remano». Si tratta di un'espressione militare uscita d'uso, come documentato da GUGLIELMOTTI («*Banco di guardia*, chiamavano un tempo quel pianerottolo sul cassero, dove si posavano gli ufficiali della guardia alla vela. Oggi stanno o siedono ai passavanti o sul ponticello di comando»).

**Baraccone** sost. 'grande costruzione in legno per contenere materiali o persone': «Da Cruz-alta, marciammo a S. Gabriel, ove si stabilì il quartier generale, e si costrussero baracconi per il campamento dell'esercito» (145). In TB «Accr. di *baracca*. Grande e informe». Probabile l'influsso dello spagnolo *barracón*. DELI e GRADIT: 1865; GDLI: Verga.

**Barcheggiare** v. 'temporeggiare': «Vittorio Emanuele [...] aveva dato l'ordine d'acrescere la mia forza col reggimento dei Cacciatori degli Appennini – che mi furono mandati poi a guerra finita – Farini – volpe vecchia – barcheggiava» (395). «Men biasimo di *Barcamenarsò* per TB e meno usato per GB e FANFANI-ARLÌA; registrato senza commenti in PETROCCHI ND. Forma di provenienza settentrionale, usata anche nelle lettere di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 142).

**Bassa forza** loc. 'nell'esercito, truppa non scelta, non graduata': «ebbi il disgusto di vedere anche degli ufficiali in ebbrezza, probabilmente per farsi coraggio – E se tale stato degradante nausea in un individuo qualunque di bassa forza – in un ufficiale, tale stato, è veramente ignominioso» (163).

Non registrata in TB e CARBONE (ma presente nel testo dei decreti regi che chiudono il repertorio). DELI: 1869.

**Bastingaggio** sost. 'impavesata': «alcuni dei nemici, si preparavano a salire, rampicandosi al bastingaggio; ma alcune fucilate, e sciabolate li precipitarono nel lancione o nel mare» (71). Non registrato da TB e PETROCCHI ND, né da GRASSI e CARBONE. GUGLIELMOTTI rinvia a *pavesata*. Modellato sul francese *bastingage*. GRADIT: 1847.

**Battersi con il diavolo** loc. 'affrontare qualsiasi avversario, qualunque avversità': «Gelosissimo dell'onore Italiano – egli si sarebbe battuto col diavolo» (276). Non registrata nei repertori.

● **Beccaccino** sost. 'piccola imbarcazione': «Giunsi alla spiaggia – e vi trovai il *beccaccino* – piccolo legno comprato nell'Arno» (503<sub>3</sub> e *passim*). Manca in GUGLIELMOTTI. DELI: 1947 (ma già cinquecentesco il sostantivo nel significato zoologico, che è l'unico presente in TB e PETROCCHI ND).

**Belligero** agg. 'guerresco, relativo alla guerra': «era una piccola goletta mercantile, senza nessuno dei requisiti belligeri» (105). Registrato senza commenti in TB; non comune per GB e letterario per PETROCCHI ND.

**Bentosto** avv.: «La mia sciabola spianò bentosto le difficoltà – ed ebbimo un pratico» (152, 167). Non frequente nel linguaggio comune per TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Calco di *bien tôt*, usato anche nei romanzi storici di primo Ottocento (cfr. Zangrandi, 2002: 255).

**Biellese** agg. e sost.: «L'accoglienza brillante e simpatica, fatta dai Biellesi alla mia gente, fu di buon augurio» (346). GRADIT: 1955, retrodatata al 1869 da Biasci (2012b: 31); GDLI: Dossi.

**Biroccio** sost. 'carretta a due ruote': «Galapini, giovane coraggioso di Forlì, mi si presentò in un biroccio – e mi servì di guida» (308, 314, 315 e *passim*). Meno comune di *baroccio* per TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Forma piuttosto diffusa anche in testi letterari di provenienza settentrionale; usata anche nelle lettere di Nievo (cfr. GRADIT e la documentazione in GDLI; Mengaldo, 1987: 159). Presente anche il diminutivo *birocchino* (507).

**Boccaporto** sost. 'apertura di accesso alla stiva': «fu Edoardo Mutru – mio compagno d'infanzia – a cui rimisi un boccaporto – ed a lui raccomandai di non lasciarlo a qualunque costo» (96<sub>2</sub>, 97). TB registra *boccaporta*; è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. In GUGLIELMOTTI, alla voce *boccaporta*, si legge «Gli idioti dicono *Boccaporto*».

**Boleador** sost. 'lanciatore di *bolas*': «Guai! Se il fuggente non cavalca un buon destriero, o non stanco – egli se perseguito dal boleador – sentirà mancarsi sotto e stramazzone il compagno» (191). Forma ispanoamericana. Su *bolas* si veda Garibaldi, 2015 (634).

**Bolear** v. 'colpire con le *bolas*', nella forma in *-ll-*: «Sventurato quel nemico, il di cui cavallo stanco o *bolleado* – non può sottrarsi al coltello del persecutore» (231). Voce ispanoamericana. Su *bolas* si veda Garibaldi, 2015 (634).

**Borbonico** sost. 'membro o sostenitore dei Borboni': «disprezzo! massime nel genere dell'onore dei Borbonici, degli Spagnuoli, Austriaci, Francesi quando assaltavano – come assaltano gli assassini sulla strada, i poveri viandanti» (158, 414, 416 e *passim*). Registrato da TB. DELI: 1865, ma già attestato nel *Dizionario Politico popolare* (cfr. Trifone, 1984: 278).

**Bracciare in vela** loc.: «il mio comando di bracciare in vela, non si eseguiva» (71). Espressione del linguaggio marinaresco registrata in TB e CARBONE. In GRADIT (1829) è registrato il verbo *bracciare*. Nel testo si trova anche la locuzione *braccia in vela*: «Erimo in panna – io comandai immediatamente: “braccia in vela”» (71).

**Braccio** in *A braccia aperte* → **A**.

**Braccio** in *Menare le braccia* → **Menare**.

**Braccio** in *Offrire il braccio* → **Offrire**.

**Brav'uomo** loc.: «Un mio amico Antonio Meucci, Fiorentino – e brav'uomo – si decide a stabilire una fabbrica di candelle» (328). DELI: 1879, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 47); ulteriormente retrodatabile in base alla documentazione presente in GDLI (Manzoni).

**Bronzato** agg. ‘del colore del bronzo’: «aveva la bellezza del plebeo meridionale con una capigliatura d’ebano – un volto regolare ma bronzato» (423). GDLI: Pascoli; retrodatato al 1868 da Biasci (2010: 606).

**Bruciapanno** in *A bruciapanno* → **A**.

**Brulotto** sost. ‘scafo destinato all’esplosione’: «assestare alcuni legni mercantili a guisa di brulotti – colla maggior quantità possibile di materie combustibili» (159, 160, 202 e *passim*). TB pone la doppia *crux*, precisando «Tuttochè d’orig. straniera (fr. *Brûler*), non si potrebbe evitare senza circonlocuzione lunga e ambigua. Altri potrebbe dire però *Battelli* o *Legni incendiarii*». Forma tipica della lingua marinaresca, registrata senza commenti da PETROCCHI ND e da CARBONE; GUGLIELMOTTI precisa che si tratta di un «antichissimo uso». Dal francese *brûlot* (cfr. Dardi, 1992: 139 e Matarrese, 1993: 63).

**Cadere a testa prima** loc. ‘precipitare, cadere a testa in giù’: «quella donna cadette nell’acqua a testa prima, e pericolava la vita – Io, benchè piccolino ed imbarazzato con un carniere – mi precipitai, e valse a trarla in salvo» (51). Calco del francese *Se jeter la tête la première* non presente nei repertori.

**Calcagno** in *Calpestare le calcagna* → **Calpestare**.

**Calcio dell’asino** loc. ‘azione ingrata e vigliacca’: «avevan ordini di darci il calcio dell’asino se vinti – e farla da amiconi – se vincitori!» (434, 455, 456 e *passim*). Espressione familiare per TB. DELI: 1835.

**Calpestare le calcagna** loc. ‘incalzare’: «le colonne dei Mille, e le squadre dei Picciotti, calpestavano le calcagna della superba vanguardia e gareggiavano d’eroismo» (428). In TB si trovano soltanto *assediare le calcagna* e *avere qualcuno alle calcagna*; manca in PETROCCHI ND e GB. GDLI registra *pestare il calcagno* (Giusti).

• **Camicia rossa** loc. ‘garibaldino’: «E nel 1862 – ciocchè si proponevano le solite camicie rosse – era di buttar giù il papato» (435). Prima attestazione (DELI: 1880; GDLI: Abba).

• **Campo vergine** loc. ‘campo non coltivato’: «nei campi vergini e sterminati d’un nuovo mondo» (190); anche con aggettivo anteposto: «brutteranno i bellissimi e vergini campi!» (128). Prima attestazione (DELI: 1970).

**Cantare inni e Tedeum** loc. ‘rallegrarsi di un successo ottenuto’: «Gloria! eroismo! vittoria! si chiamano cotesti macelli! Ed inni e *tedeum* si fanno cantare da alcuni mercenari chercuti!» (166). L’espressione *cantare il Tedeum* è in TB (documentata perlopiù nella forma con *teddeum*, cfr. GDLI).

**Canto** sost. ‘parte, lato’: «in un canto del campestre, trovavasi un’agrumetto» (99). Registrato da TB, il significato qui documentato è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND (per il quale è più comune quello di ‘angolo, incontro di lati’). Forma piuttosto diffusa nella narrativa ottocentesca. Cfr. i rilievi di Zangrandi (2002: 199) e Matarrese (1977: 403), che la include tra i toscanismi e lombardismi.

**Capello** in *torcere un capello* → **Torcere**.

**Cappello** sost. ‘meccanismo di accensione di un’arma’, nella forma *capelloζζζο*: «Importantissima mancanza: munizioni da guerra con capellozzi – ζE chi ardisce avventurarsi ad un’impresa ove bisogna combattere – senza munizioni?» (409). Voce tecnica registrata da TB e GUGLIELMOTTI, ma non da GRASSI e CARBONE. GRADIT: 1836.

**Carità** sost. ‘amore’: «all’indole sua [...] non devo io forse la poca carità patria, che mi valse la simpatia e l’affetto de’ miei infelici ma buoni concittadini?» (50). Senza commenti l’espressione *carità di patria* in TB, che registra come poco comuni gli altri usi del sostantivo. Dello stile elevato per GB e RF. Cfr. i rilievi di Bricchi (2000: 49).

**Cassero** sost. ‘Parte della coperta d’un bastimento compresa fra l’albero maestro e la poppa’: «Io passeggiavo sul cassero della Itaparica, r avvolgendomi nei miei tetri pensieri» (102<sub>2</sub>). In TB ha la *crux*. Tecnicismo marinaresco per PETROCCHI ND; registrato da GUGLIELMOTTI (in GRASSI e CARBONE è presente soltanto il significato di ‘recinto di fortificazione’).

- Cataclisma** sost. ‘confusione, sconvolgimento’: «il cataclisma Mauriziano – e la quantità di fucilate che credero sparate contro di me – li persuase essere affare finito» (504). Il significato figurato del termine – in questo caso con sfumatura d’ironia<sup>9</sup> – è presente in GB e PETROCCHI ND; TB (che registra solo la forma in *-o*) precisa che si tratta di un uso «Non com[une], ma non impr[oprio]». DELI: 1865.
- Cavare** v. ‘scavare’: «Cavate nove fosse» diceva imperiosamente quel capitano austriaco» (313<sub>3</sub>). Registrato senza commenti in TB, è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND; manca in GB. Convive nel testo con *scavare* (135, 223, 461).
- **Certe volte** loc.: «mi accolsero imposto dagli avvenimenti – ma con freddezza – Coll’intenzione manifesta – come certe volte m’era succeduto in Italia – di volersi servire del mio povero nome» (525). DELI: 1961, retrodatata al 1881 da Biasci (2012a: 55).
  - **Chassepot** sost. ‘fucile ad ago a retrocarica’: «I Francesi, da principio, creduti da noi papalini – vengono avanti coi loro tremendo chassepots, grandinando progetti» (522). GRADIT: 1892; retrodatato al 1874 da Matt (2007: 89).
- Chercuto** agg. ‘che ha la chierica, ecclesiastico’: «grazie agli Istitutori chercuti – propendevano piuttosto a far della gioventù, tanti frati e legali, anzichè buoni cittadini» (49, 166). Ha la *crux* in TB, ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND.
- Chiamare l’attenzione** loc.: «Questo fu il risultato della dimostrazione sul fiume per chiamar l’attenzione del nemico» (457, 537). In TB si legge «L’uomo, L’oggetto chiama a sè l’attenzione. (*Chiamare* è meno d’*Attrarre*)»; PETROCCHI ND registra soltanto le espressioni con *destare* e *rivolgere* (su *richiamare l’attenzione*, DELI: 1872, vd. la retrodatazione al 1868-69 di Biasci, 2012a: 143). Può aver influito lo spagnolo *llamar la atención*.
- Chiedere conto** loc. ‘richiedere spiegazioni sull’operato di qualcuno’: «Se ne accorgerà egli nel giorno in cui dalla terra dei Vespri, e dalle Romagne alle Alpi – si chiederà conto della sua gestione» (317). Manca in PETROCCHI ND; TB registra l’espressione *domandare conto*. Attestata fin dall’italiano antico (cfr. GDLI).
- Chiomato** agg. ‘capelluto’: «riposando la chiomata sua testa in grembo alla donna del suo cuore quando stanco» (190). Registrato senza commenti da TB, l’aggettivo è letterario e poetico per PETROCCHI ND.
- Chi viva** loc. ‘grido delle sentinelle’: «tanto vicini che la sentinella da prora d’uno di quelli ci gridò: “Chi viva!”» (179, 504). Registrata da TB, GRASSI e CARBONE, e diffusa nella storia dell’italiano, l’espressione viene sostituita con «chi va là?» a partire dal tardo Ottocento (GDLI: Collodi; ma usata già nel Cinquecento da F. Scala, cfr. LIZ<sub>4</sub>).
- Ciarlone** sost. ‘ciarlatore’: «Ed il despotismo avea cesso, per un momento, le redini della cosa pubblica, ai ciarloni» (277). Registrato da TB e da CRUSCA IV (ma non da CRUSCA V); peggiorativo di *ciarliere* per PETROCCHI ND.
- Combinare** v. ‘concludere una questione, decidere di comune accordo’: «Nei progetti di operazioni, combinati tra il governo della Repubblica, e gli ammiragli delle due alleate nazioni – vi entrava una

<sup>9</sup> Il *cataclisma mauriziano* si riferisce, con evidente ironia, a un episodio legato alla fuga dell’Eroe da Caprera nel 1867: «Una circostanza imprevista che mi favorì molto fu la seguente: Maurizio, assistente mio, era andato alla Maddalena in quel giorno – e verso quell’ora tornava in Caprera – Un po’ allegro forse, non badò al “chi viva” delle barche da guerra che incrociavano numerose nel canale della moneta che separa la Maddalena dalla Caprera – e coteste barche lo fulminarono di fucilate, che felicemente non lo colpirono – Per combinazione ciò succedeva, mentre io stavo operando la mia traversata, favorito pure dal vento di Scirocco, le di cui piccole ondate servivano mirabilmente a nascondere il beccaccino, che appena usciva d’un palmo dalla superficie del mare – La mia pratica – acquistata nei fiumi dell’America, nelle canoe Indiane, che si governano con un remo solo – mi valse sommamente – Io avevo un remo, o pala di circa un metro, con cui potevo remare, con tanto romore quanto ne fanno gli acquatici – Dunque, mentre la maggior parte de’ miei custodi si precipitavano su Maurizio – io tranquillamente, traversavo lo stretto della Moneta, ed approdavo nell’Isolella, divisa dalla Maddalena da un piccolo canale guadabile» (504). Nelle *Memorie* non viene detto il cognome dell’assistente.

spedizione nell'Uruguay» (187, 203, 216 e *passim*). «Da usare con parsimonia» per TB; nel mirino della censura purista (FANFANI-ARLÌA, UGOLINI). Cfr. i rilievi di Fresu (2006: 168) e Serianni (1981: 130).

**Compro** part. 'comprato': «non vi fu l'esempio nello stato di un voto compro – di un cittadino che si prostituiva al padronaggio del potente» (279, 350, 363 e *passim*). Registrato senza commenti in TB; volgare per PETROCCHI ND e familiare per GB. Convive nel testo con *comprato* (178, 443, 503).

**Con la lingua fuori** loc. 'affaticato', nella forma *colla*: «procedeva alla battaglia – coi nostri fanti – fortunatamente giovani – che correvano colla lingua fuori» (206). Per TB l'espressione è tipica di registri bassi: «Di chi patisce di caldo o di sete, fam., alquanto basso [...]». *I cani vanno con un palmo di lingua fuori. – Con tanto di lingua fuori*. GDLI: XVII secolo.

**Consiglio Aulico** loc. 'gruppo di uomini politici vicini alle posizioni politiche dell'Austria': «Era veramente troppo bello il concetto, perchè potesse capere in certi cervelli del consiglio Aulico Italiano» (481, 489). L'espressione è registrata in TB; in PETROCCHI ND si trova solo l'austriaca *Camera aulica* (e l'aggettivo *aulico* è definito letterario).

**Consorteria** sost.: «mi toccava ad inghiottir veleno [...] – Per fortuna, ero alquanto compensato dei soprusi d'una codarda consorteria – dall'affetto delle popolazioni» (391, 470). Voce risalente al Trecento, qui utilizzata con significato polemico tipicamente ottocentesco. DELI: ante 1865; cfr. i rilievi di De Fazio (2008: 270-271).

**Con tanto di naso** loc. 'in condizione avvilita, beffato o danneggiato': «Che bello! se potevano far stare con tanto di naso, i Mille, e tutta la democrazia Italiana – Ma sì! sono i bocconi fatti che piacciono a cotesti liberatori dell'Italia, a grandi livree» (456). Nella lingua del tempo è comune l'espressione con il verbo *restare* (DELI: 1863), registrata da TB («più volgare che familiare»), la quale compare nella quarantana manzoniana e in epistolari primo-ottocenteschi (cfr. i dati di LIZ<sub>4</sub> e CEOD).

**Contenenza** sost. 'comportamento, contegno': «Comunque conveniva far buona contenenza» (105, 219). Ha la *crux* in TB ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND; manca in GB. Voce rara tra gli scrittori ottocenteschi (in LIZ<sub>4</sub> la forma ha qualche occorrenza solo in Grossi e De Amicis).

**Conto** in *Chiedere conto* → **Chiedere**.

**Coperto** in *Semi-coperto* → **Semi-**.

● **Corazzata** sost. 'nave corazzata': «cotesti disperati – in pochi – senza cannoni da tre cento e senza corazzate – si avventano contro una potenza creduta gigante» (414, 474). Prima attestazione dell'uso sostantivato tipico del linguaggio marinairesco, registrato da GUGLIELMOTTI. DELI e GRADIT: 1875; l'uso aggettivale (presente nel testo: *fregate corazzate* 502) risale al 1863.

**Corbellare** v.: «A 64 anni – ed avendo veduto un po di mondo – non è poi tanto facile d'esser corbellati» (549). Voce familiare per TB e GB; di provenienza toscana, ma ben attestata a quest'epoca anche altrove (cfr. GDLI). Usata in romanzi storici e da Nievo nell'epistolario. Cfr. i rilievi di Mengaldo (1987: 254) e Zangrandi (2002: 251).

**Corbelleria** sost.: «solite gesuitiche corbellerie – era intenzione nell'alte sfere – per non metter tanti volontari insieme – di dividerli in due» (480, 549). Registrato senza commenti in TB e PETROCCHI ND; familiare per GB. Forma largamente circolante durante tutto l'Ottocento. Cfr. i rilievi di Antonelli (2001: 178) e Fresu (2006: 169).

**Corral** sost. 'recinto per bestiame': «Perdettimmo la maggior parte del bestiame bovino, che trovavasi in un corral (recinto)» (211). Voce spagnola. GRADIT: 1910; GDLI: Salgari; retrodatata al 1870 da Biasci (2010: 609).

**Correntino** agg. e sost. 'abitante della provincia di Corrientes': «L'esercito Correntino disponevasi di riunirsi all'Orientale» (149, 154, 160 e *passim*). Etnico spagnolo non documentato in italiano (GRADIT: 1827 con altro significato).

**Corsaro** sost. 'imbarcazione privata con permesso di navigazione': «Già erimo all'altura di Monaco – quando un corsaro mandato dal mio buon padre – ci raggiunse» (52). Calco del francese *corsaire*.



Uso raro e anticheggiante, presente in TB («chiamasi pure *Corsaro* il bastimento stesso») e in GUGLIELMOTTI. Non registrato in PETROCCHI ND e CARBONE.

**Crescente** sost. ‘flusso crescente dell’acqua dovuto alle fasi lunari’: «aprofitando d’una forte crescente del fiume – pervenne a superare tutti gli ostacoli – e giunse nella provincia di Corrientes» (204<sub>2</sub>). Registrato in TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Forma rara nel significato qui attestato, presente nell’italiano antico (cfr. GDLI; DELI: 1892).

**Croce** in *Mettere in croce* → **Mettere**.

**Cussino** sost. ‘cuscino’: «lo portò nella Conca per accomodarvi il mio letto – con alcuni cussini» (506). Calco del francese *coussin*.

**Dare addosso** loc., nella forma *a dosso*: «Mundell, avendo riunito circa 150 uomini, diede a dosso ad un capo nemico che lo incomodava, ed a noi si ricongiunse nel Salto» (204). Presente in TB, e diffusa nell’italiano fin dal XV secolo (cfr. GDLI).

**Dare dentro** loc. ‘assaltare’: «Il primo scaglione nostro comandato dal Tenente Gallegos, diede bravamente dentro, e ristabili alquanto la pugna di cavalleria» (206). Espressione colloquiale registrata da TB; in Nievo si trova la variante pronominale *darvi dentro* (cfr. Mengaldo, 1987: 187). Presente nell’italiano dal XV secolo (cfr. GDLI).

**Dare retta** loc.: «Giunsi al primo, e chiesi d’esser imbarcato come marinaio – Apena mi diedero retta» (329). Espressione molto diffusa nella lingua coeva, come documentato da Fresu (2006: 177).

**Da tempo** loc.: «i soldati del Borbone di Napoli – che da tempo avevano invaso il territorio Romano» (289). Espressione tardo-ottocentesca; DELI: 1886, retrodatata al 1868-69 da Biasci (2012a: 65).

**Da un momento all’altro** loc.: «La pericolosa situazione in cui trovavasi il piccolo legno – minacciato d’esser sopraffatto dalle onde, e rovesciato da un momento all’altro, fece concepire la determinazione d’avvicinare la costa» (96). DELI: 1861.

**Decorso** sost.: «nel decorso della gravidanza, la coraggiosissima donna avea assistito a molte pugne» (135, 192). In TB ha la *crux*, ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND.

**Delizio** agg. ‘delizioso’: «tu sei sospinto ad affrontare i perigli, la morte – siccome il bacio delizio della tua donna?» (408). Si tratta di un *hapax* garibaldiano. La forma ha attestazioni soltanto in Jacopone da Todi in funzione di sostantivo (cfr. GDLI e TLIO). Possibile l’influsso del francese *délivé* o dello spagnolo *delicio*.

**Demoralizzarsi** v.: «Il resto della forza – così menomata – mancante del necessario [...] – stava demoralizzandosi» (123). Uso del verbo tipicamente ottocentesco, diffusosi in ambito militare. Si vedano i riscontri nei lavori di De Fazio (2008: 293) e Zolli (1991: 32, 36). DELI: av. 1872.

**Demoralizzazione** sost.: «Armistizio, fuga, furon notizie che ci colpirono come fulmine l’una dopo l’altra – e con esse la paura e la demoralizzazione – tra popolo, nelle fila e dovunque» (251, 293, 372 e *passim*). L’uso del sostantivo nell’accezione qui documentata risale a Mazzini. Cfr. i rilievi di De Fazio (2008: 293) e Zolli (1991: 36). DELI: av. 1872.

**Dente** in *Armarsi sino ai denti* → **Armarsi**.

**Dentro** in *Dare dentro* → **Dare**.

**Desioso** agg.: «Partimmo per Genova – ove, non men desioso di farci amorevole accoglienza, era quel bravo popolo» (246, 470). Poetico per TB e PETROCCHI ND. Usato da Nievo nelle lettere (cfr. Mengaldo, 1987: 238).

**Dettaglio** sost.: «Io mi sono dilungato alquanto sui dettagli di cotesto avvenimento» (189, 238). Ha la doppia *crux* in TB, ed è criticato dai lessicografi puristi (FANFANI-ARLÀ, RIGUTINI e UGOLINI; cfr. Seriani, 1981: 142). Forma attestata dalla fine del XVII secolo, piuttosto diffusa nella lingua scritta dell’Ottocento, come rilevato da Antonelli (2001: 149), Macinante (1995: 79) e Mengaldo (1987: 202).

**Detto fatto** loc.: «Detto fatto: prendiamo un batello, imbarchiamo alcuni viveri, attrezzi da pesca – e voga verso levante» (52, 328). Registrata in GB e TB («bel modo, a indicare la prontezza del fatto, o in

colui stesso che dice o in altro; più bello che *In un amen, In due credi*; e anco *In un lampo, In un attimo*, iperbolici»). Espressione molto diffusa nell'Ottocento (cfr. GDLI e i rilievi di Fresu, 2006: 170).

**Diavolo** in *Battersi con il diavolo* → **Battersi**.

**Di belle speranze** loc.: «Egli fu surrogato nel comando di quel bravo corpo – dal T<sup>te</sup>- colonnello Baghino ufficiale di belle speranze» (551). Non registrata in TB. GDLI: Carducci, ma l'espressione è già in Pellico (cfr. LIZ<sub>4</sub>; nell'italiano antico sono documentate espressioni come *di molta speranza, di alte speranze* e simili).

**D'infilata/in infilata** loc. 'per tutta la lunghezza, in rapida successione': «io presi il vento alla squadra nemica e l'attaccai pure d'infilata co' miei due cannoncini» (180); anche *in infilata* (547). In TB e PETROCCHI ND è presente il sostantivo *infilata* 'linea percorsa da una palla nemica, da una parte all'altra'. L'uso della locuzione è registrato da CARBONE («Battere d'infilata o per infilata, che è lo stesso d'Infilare e d'Imboccare»)¹⁰. DELI: 1888, GDLI: Cipriani; retrodatabile al 1863 in base alla presenza in CARBONE.

**Di precisione** loc.: «colle loro armi di precisione – contribuirono molto al successo della giornata» (360, 380, 435). TB registra l'espressione *armi di precisione*. DELI: 1871 (ma *strumento di precisione* è datata al 1868 in Biasci, 2009: 143).

**Dire peste** loc. 'parlare male di qualcuno': «cotesta spia diplomatica – diceva peste dei *Brigands Italiens*» (189). DELI: 1958, retrodatata al 1851 da Picchiorri (2008: 212).

**Distrutto** in *Semi distrutto* → **Semi-**.

**Dolce** in *Patata dolce* → **Patata**.

**D'oltralpe** loc.: «Fratanto i millantatori *Chauvins* d'oltr'Alpe – aveano assicurato: che gl'Italiani non si battono» (283). Espressione attestata dal XV secolo (cfr. GDLI).

**Dubbio** in *Mettere in dubbio* → **Mettere**.

**Ebbro** agg.: «il nemico tornava alla pugna più numeroso di prima – e sorpresi così sbandati ed ebbri, ne avrebbe fatto un maccello» (108, 133, 163). «Della lingua scritta» per TB; letterario per PETROCCHI ND. Forma di larga diffusione nella narrativa ottocentesca (cfr. Bricchi, 2000: 90).

**Effetto** sost., al plur. 'averi, possedimenti': «Io glieli rifiutai siccome ordinai non si toccasse agli effetti individuali dell'equipaggio, e passeggeri» (61). Francesismo tardo-settecentesco rifiutato da RIGUTINI. Forma usata da Nievo nelle lettere. Cfr. GDLI e i riscontri in Mengaldo (1987: 202).

**Emancipatrice** in *Propaganda e.* → **Propaganda**.

**Epa** sost. 'ventre': «i suoi proconsoli – che naturalmente, non sanno decidersi ad esporre l'epa in pericolo tra le barricate della canaglia» (435). Non comune per TB; poetico per PETROCCHI ND.

**Epoca** sost. 'tempo, periodo di tempo (generico)': «In quell'epoca, era proibito a Marsiglia di tener lumi» (58, 68, 100 e *passim*). L'uso del sostantivo nel significato qui documentato è accolto tiepidamente da TB («è abusivo, e sa di fr[ancesismo] porre *Epoca* per Tempo in gen[erale]») ed è biasimato dai lessicografi puristi per l'influsso del fr. *époque* (AZZOCCHI, FANFANI-ARLÀ, RIGUTINI e UGOLINI; cfr. Serianni, 1981: 150-51); nessun commento in GB. Per PETROCCHI ND tale uso è popolare. Forma presente nell'epistolario di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 203). Nel testo si trova anche la voce nel significato di «Tempo d'avvenimento notevole e cognito, il qual si pone come un punto fisso nella cronologia, per recare a quello gli avvenimenti che seguirono poi; onde se ne fa l'incominciamento d'un'era» (TB): «Gabriele Camozzi – è uno di bei caratteri – di cui fu ricca l'Italia nell'epoca del suo risorgimento» (370).

**Esercito regolare** loc. 'fanteria di ordinanza': «quattro compagnie dell'esercito regolare nostro ed alcune altre frazioni di corpi» (468). Tecnicismo militare; CARBONE lemmatizza *regolare* ma non

¹⁰ Sempre in CARBONE, alla voce *infilare* si legge «Battere per filo, percuotere coi tiri dell'artiglieria o della moschetteria lungo una fortificazione o la fronte delle schiere nemiche».

l'espressione (e usa all'interno di alcune voci *milizja regolare*). Attestata dal 1867 (cfr. Biasci, 2012a: 73).

**Essere d'uopo** → **Uopo**.

**Fagotto** in *Fare fagotto* → **Fare**.

**Fare** in *Detto fatto* → **Detto**.

**Fare avvertito** loc. 'avvisare': «mi fecero avvertito, che bramavano una nostra visita» (278). Senza commenti in TB; in PETROCCHI ND si trova solo *avvertito* 'avvisato' nella fascia inferiore. Manca in RF. Locuzione tipica della narrativa ottocentesca, usata in funzione nobilitante (cfr. Bricchi, 2000: 66).

**Fare fagotto** loc. 'scappare': «Un Vidal, ministro generale, aveva rubato l'erario e fatto fagotto» (173, 357). TB avverte che nel senso di «Uscir d'un uffizio» è «fam[iliare] di cel[ia] Poco riverente»; l'espressione è anche nella quarantana manzoniana (cfr. i dati di LIZ<sub>4</sub>).

**Fare la parte del lupo** loc. 'avere tutti i vantaggi': «I Prussiani coi loro strepitosi vantaggi, facean naturalmente la parte del lupo» (554<sub>2</sub>). In TB è presente solo *fare la parte del leone* (DELI: 1869). In GDLI (XIX) è documentata l'espressione *farsi lupo*.

**Fare testa** loc. 'resistere efficacemente': «Da quel punto principiammo a far testa al nemico, ed a insegnarli che non era vittorioso ovunque» (117, 133, 207 e *passim*). Presente in TB. In GDLI si trova *tenere testa* (av. 1872, retrodatata al 1851 in Picchiorri, 2008: 213).

**Fastidiare** v. 'infastidire': «Ripeto: mi repugna di narrar miserie – e mi fastidia di tediare chi ha la pazienza di leggermi» (477). In TB ha la *crux*, ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND; manca in GB. Voce anticheggiante, attestata nel significato qui documentato perlopiù fino al XV secolo (cfr. GDLI). Presente in periodici di primo Ottocento (cfr. LSPM, 1990: 68).

**Favella** sost.: «Ma quando conobbero – all'accento della favella: esser noi! Gl'Italiani! I fratelli! Allora successe una scena – impossibile a descriversi» (361). Registrata senza commenti da TB, la forma è letteraria per PETROCCHI ND. Tra gli aulicismi d'inerzia tipici della narrativa ottocentesca secondo Bricchi (2000: 71).

**Febbrilmente** avv.: «L'elaborazione della polvere, e la costruzione di cartucce, si attivavano febbrilmente» (434). Registrato da TB. GRADIT: 1869.

**Fermo** in *Posare i piedi sul fermo* → **Posare**.

**Ferrovia** sost.: «avean sparso l'allarme in città – e lo spavento dovunque, sollecitando treni alla stazione della ferrovia per esser trasportati in salvo, presto» (552). Manca in TB; suscita l'aspra censura di FANFANI-ARLÀ, ma è accettato da RIGUTINI. Voce formata dall'aggettivo *ferroviario*, a sua volta dall'inglese *railway* (a lungo ritenuta calco del tedesco *Eisenbahn*); sostituisce dal secondo Ottocento *strada ferrata* (sulla quale si veda Garibaldi, 2015: 645). DELI: 1852, a cui si rinvia per le indicazioni bibliografiche; si vedano anche i rilievi di Masini (1977: 126-27).

**Fidare** v. 'affidare', nella reggenza con *a*: «Mi state fresco se vi fidate a tale gente» (378). Registrata da TB («coll' *A*, per solito, dice più che col *D*»), la reggenza *fidare a* è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Presente nell'epistolario di Nievo, e sostituita con *affidare* nelle correzioni al romanzo manzoniano. (cfr. i dati di LIZ<sub>4</sub> e i rilievi di Mengaldo, 1987: 239).

**Fidente** agg. 'fiducioso', con *in* e *di*: «io ero rimasto in forte ansietà – com'era naturale – benchè fidente nel valore e capacità d'Anzani» (202, 470); «Nella mia passeggiata di mezzogiorno – fidente d'aver i nostri avamposti ben custoditi – non mancai però di puntare il canochiale» (540). Per TB «È soltanto del ling. scritto; e in esso da qualche tempo ritorna frequente»; letterario per GB e PETROCCHI ND. Aulicismo diffuso nella narrativa ottocentesca, come messo in evidenza dalla documentazione di Bricchi (2000: 80).

**Figlio del popolo** loc. 'persona di umili origini': «Il 7 settembre, un figlio del popolo, accompagnato da pochi suoi amici, che si chiamavano ajutanti – entrava nella superba capitale dal focoso destriero» (452). Registrata da TB. DELI: 1869.

- Fior di roba** loc.: «non tutti gli individui che le componevano, eran fior di roba – cioè penetrati da vero amor di patria» (173). Forma ironica d'uso familiare, registrata da TB.
- Formentone** sost. 'granturco': «si trovavano in abbondanza – ogni specie di legumi: formentone, faggioli, patate dolci» (83). Registrato senza commenti da TB; per GB «Più com[une] Granturco e Gransiciliano». Regionalismo settentrionale con qualche attestazione in testi epistolari e giornalistici di primo Ottocento. Riscontri nei lavori di Antonelli (2001: 164), Folena (1983: 73), Matarrese (1993: 90), e nei dati presenti in LSPM (1990: 499).
- Formidabile** agg. 'spaventoso': «Pampero – vento il più formidabile per la costa sinistra del Rio de la Plata» (64, 143, 149 e *passim*). Registrato senza commenti da TB e GB, è poetico per PETROCCHI ND. Presente nell'epistolario di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 239).
- Formidabilmente** avv.: «Il nemico le ascese facilmente, e ne coronò tutti i vertici – che dalla parte di Vita sono formidabilmente scoscesi» (416). Registrato da TB. GRADIT: 1869.
- Forte** in *Peso forte* → **Peso**.
- Forza** in *Bassa forza* → **Bassa**.
- Franco tiratore** loc., anche nella grafia con trattino: «tale necessità fu sentita dal governo della difesa – che inviava nei Vosges, la maggior parte dei corpi di Franchi-tiratori» (527, 529<sub>2</sub> e *passim*). Tecnicismo militare non registrato in CARBONE. DELI: 1870.
- Frazionamento** sost.: «Il colonnello Teixeira [...] divise in due la forza [...]. Il frazionamento delle nostre forze ci riescì fatale» (114). Non presente in TB. DELI e GRADIT: 1866.
- Fregarsi le mani** loc. 'essere soddisfatti, rallegrarsi': «Vi fu: chi si fregò le mani, al fausto per lui annunzio, delle mie ferite – che si credettero mortali» (477). Non registrata in TB. DELI: 1868 (ma è già cinquecentesca l'espressione «fregar le mani l'una con l'altra», cfr. GDLI).
- Fucilatore** sost.: «tali padroni non meritavano, certo, d'averci per servi – e ciò prova a qual punto di demoralizzazione eran giunti i fucilatori di Ugo Bassi e Ciceroacchio» (372). Registrato da TB. GRADIT: 1869.
- Fuori** in *Con la lingua fuori* → **Con**.
- Gabbionato** agg. 'munito di gabbioni': «si costrusse un parapetto gabbionato» (106). Prima attestazione del tecnicismo militare. GUGLIELMOTTI registra il sostantivo *gabbione*, presente in CRUSCA IV e TB; in CARBONE si trova *gabbionata* 'riparo di gabbioni'. GRADIT: 1872 (Garibaldi, *Memorie*).
- Galpon** sost. 'capannone': «Per motivo della guerra, allora non salavasi carne – ed il galpon trovavasi a metà pieno di erba matte – Noi ci servivamo di tale stabilimento» (87, 89, 90 e *passim*). Forma ispanoamericana (sp. *galpón*) non presente nei dizionari coevi, usata anche per richiamare la locuzione *galpon da charqueada* (sulla quale si veda Garibaldi, 2015: 637).
- Gambe all'aria/a gambe all'aria** loc., nelle espressioni *andare gambe all'aria* e *scaraventare gambe all'aria*: «da folla mi spinse si brutalmente – che poco mancai di andar gambe all'aria col mio cavallo» (548); «facendo il bruto ogni sforzo per sbarazzarsi del suo carico e scaraventarlo a gambe all'aria lontano» (144). TB registra *andare a gambe all'aria* (l'unica espressione presente in GRADIT; in DELI: av. 1735 si trova solo *a pancia all'aria*). In GDLI sono documentate *dare le gambe all'aria* (XVII) e *andare con le gambe in aria* (XIX). *Andare a gambe all'aria* è attestata nell'italiano fin dal Settecento (cfr. i dati di LIZ<sub>4</sub>).
- Gambettare** v. 'sgambettare': «Stettimo poco in Varese, e vari giorni nelle vicinanze – gambettando per non incontrare i nemici» (258). Registrato senza commenti in TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND.
- Gavazzare** v. 'gozzovigliare': «un tiranno che gavazza nel lusso e nelle gozzoviglie» (190). Registrato da TB, il verbo è letterario per PETROCCHI ND.
- Giù** in *Mettere giù* → **Mettere**.
- Giuntare** v. 'unire incollando o saldando': «feci giuntare alcune alzane a due ferri impennellati» (309). TB pone la *crux* e precisa «È di qualche dial[etto] per Aggiungere»; non comune per PETROCCHI ND,

che registra solo il significato di 'ingannare'. Manca in GUGLIELMOTTI. Nel significato figurato di 'unire' il verbo è presente nell'italiano antico (cfr. GDLI); qui può aver influito anche lo spagnolo *juntar*.

**Grazie a** loc. 'per merito di': «fu piuttosto colpa dei tempi – in cui grazie agli Istitutori chercurti – propendevano piuttosto a far della gioventù, tanti frati e legali, anzichè buoni cittadini» (49, 79<sub>2</sub>). DELI: 1863.

**Gridare vendetta** loc.: «Il popolo Romano, oppresso, massacrato ne' suoi tentativi insurrezionali – gridava vendetta» (515). Registrata da GB («Enf.»), ma non da TB, l'espressione è documentata nell'italiano fin dal Quattrocento (cfr. GDLI).

● **Gringo** sost.: «ci preparava nel campo nostro stesso una rivoluzione contro los *gringos* (gl'Italiani) coll'intento di distruggerci» (225). Ispanismo entrato stabilmente in italiano tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Cfr. i rilievi di D'Agostino (1993: 821). GRADIT: 1887.

**Guano** sost.: «Veleggiai poco dopo, colla Carmen – verso le isole di Cincia, a mezzogiorno di Lima – ove si caricò guano – destinato per la China» (336<sub>2</sub>). Castiglianismo ottocentesco. DELI: 1843. Cfr. i rilievi di D'Agostino (1993: 816).

**Guardia** in *Banco di guardia* → **Banco**.

**Guatare** v. 'spiare, adocchiare': «Egli, sulle sponde del canale dell'Inferno – tra Martín Garcia, e la costa del continente – aveva guatato una barca – e messa una pistola, al petto del barcajuolo, lo avea costretto a trasportarlo nell'isola» (192). Secondo TB 'vedere, guardare'. Per GB e PETROCCHI ND letterario e poetico nel significato di «guardare con paura, sospetto». Si tratta di una forma caduta quasi in disuso entro l'inizio del secolo, che torna però a essere usata nel significato qui documentato nella stampa periodica e nella prosa narrativa. Cfr. gli studi di Bricchi (2000: 38), Ciampaglia (2012: 261), Migliorini (1960: 730) e i dati in LSPM, 1990: 80.

**Guisa** sost.: «In tal guisa, aspettai lunga pezza sdrajato» (77<sub>2</sub>, 88 e *passim*). Senza commenti in TB; letterario per PETROCCHI ND. Forma di larghissima diffusione, tra le «voci sul confine» per Bricchi (2000: 45). Cfr. anche i dati raccolti da Masini (1977: 155).

**Hervir** v. 'bollire', nella forma in *-e-*. «Cotesto punto, sulla sponda sinistra dell'Uruguay, chiamasi Hervidero, dallo spagnuolo Herver – bollire – E veramente – ivi, quando il fiume è basso, sembra una caldaja bollente» (199). Forma ispanoamericana.

**Impegnare** v. 'iniziare, ingaggiare (riferito a un combattimento)': «Impegnossi un combattimento accanito tra le due parti» (71, 183, 231 e *passim*). Non presente in TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND si trova solo la forma pronominale, nel significato di «obbligarsi a un combattimento». CARBONE si limita a fornire la traduzione francese, *engager*. GDLI: Mazzini.

**Impennellare** v. 'appennellare': «feci giuntare alcune alzane a due ferri impennellati» (309<sub>2</sub>). Presente in GUGLIELMOTTI; TB e PETROCCHI ND registrano il verbo solo nel significato di 'dare delle pennellate': il primo pone la *crux*, e il secondo lo colloca nella fascia inferiore. Probabile l'influsso del francese *empenneller* (alla base di *empennelage*)<sup>11</sup>. GDLI: Alberti.

**Impressionabile** agg.: «[...] Essi potevano giungere a Napoli, con poche perdite. Non sarebbe stato – perciò – perduto l'esercito meridionale – ma un grande scompiglio ce lo avrebbero cagionato – massime tra le impressionabili popolazioni Partenopee» (465). GRADIT: 1869, retrodatato al 1868-69 da Biasci (2012a: 89).

**Indarno** avv.: «Non trovandolo – mi avanzai alcune miglia verso Corrientes, ma indarno – il codardo avea fuggito, e tradito» (160). Registrata senza commenti in TB, la forma è letteraria e poetica per PETROCCHI ND. Tra gli aulicismi tipici della prosa ottocentesca. Cfr. i rilievi di Bricchi (2000: 79), Ciampaglia (2012: 262) e Masini (1977: 160).

● **Indisturbato** agg.: «Tale penisola ci servì mirabilmente per compire l'operazione indisturbata» (198, 537). Prima attestazione. DELI e GRADIT: 1910, retrodatata al 1883 da Biasci (2012b: 78-79).

<sup>11</sup> A confermare il significato di *impennellare* è Garibaldi stesso: «ferri – piccole ancore di bastimenti – impennellati, cioè legato uno in coda all'altro» (309).

**Indurare** v. ‘soportare’: «Colle mani e piedi legati, avevo indurato le tremende percosse del moschito» (78). Uso non registrato da TB e da GB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND si trova soltanto la forma intransitiva. Nell’italiano antico l’uso transitivo del verbo è presente nel significato di ‘rendere pertinace’ (cfr. GLDI, in cui si trovano attestazioni ottocentesche in L. di Breme e Nievo); qui può aver influito lo spagnolo *endurar*.

**Infanteria** sost. ‘fanteria’: «l’infanteria nel centro, comandata dal vecchio Collonnello Crescenzi» (126, 202, 204 e *passim*). Registrata senza commenti da TB, CRUSCA IV e GRASSI, la voce è popolare per GB e PETROCCHI ND; «idiotismo toscano» per FANFANI-ARLÀ. Meno frequente di *fanteria* in CARBONE (in CRUSCA V si dirà «Lo stesso che Fanteria, ma è oggi meno usato»). Probabile l’influsso del francese *infanterie* più che del toscano e dell’italiano antico (su cui cfr. GDLI). Forma usata da Nievo nelle lettere (cfr. Mengaldo, 1987: 206). Convive nel testo con *fanteria* (90, 110, 114 e *passim*).

**Infilare** v. ‘imboccare’: «presero posizione infilando le strade da noi occupate» (134, 156, 290 e *passim*). Manca in TB; è presente in PETROCCHI ND.

**Infilata** in *D’infilata* → **D’Infilata**.

**In infilata** → **D’Infilata**.

**Inno** in *Cantare inni e Tedeum* → **Cantare**.

**In onore del vero** loc.: «in onore del vero – ed acciò i miei concittadini, coll’esempio del passato, imparino a non abbandonare sì leggermente il bellissimo lor paese al vorace straniero – io racconto come furono le nostre vergogne» (253<sub>2</sub>, 529). Documentata nella lingua coeva l’analoga espressione introdotta da *a* (DELI: 1869, retrodatata al 1867 da Biasci, 2012a: 36-37).

**In panna** loc. ‘disponendo le vele in modo da far rimanere l’imbarcazione immobile’: «Erimo in panna – io comandai immediatamente: “braccia in vela”» (71<sub>2</sub>). Espressione tecnica non registrata in TB; documentata in CARBONE. DELI: 1813 (ma la forma *panna*, dal francese *panne*, è attestata dal 1573; cfr. GRADIT).

**In quei tempi** loc. ‘in un passato non recente’: «Oh! mi sembrava in quei tempi, esser io, più sensibile e generoso! Anche il cuore induriscono, ed inaridiscono gli anni ed i malanni!» (97, 258, 384). Espressione usata frequentemente in TB all’interno delle voci. DELI: 1879.

**Inseguimento** sost.: «s’intimorì il nemico e le vietò l’inseguimento» (164). DELI e GRADIT: 1869, retrodatato al 1867 da Biasci (2012a: 94).

**Insenata** sost. ‘seno di mare’: «Spuntò il giorno, e ci trovammo nell’insenata della punta di Goro, acerchiati da legni nemici» (312). Ha la *crux* in TB ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND.

**Insurrezionale** agg.: «Nella circostanza presente – a qualunque terra s’abordasse, dovevasi esser prigionieri – poichè non riconosciuta l’insurrezionale nostra bandiera» (75, 241, 515). L’aggettivo, entrato nell’italiano tra XVIII e XIX secolo, ha la doppia *crux* in TB ed è «voce nuova» per GB. Dal francese *insurrectionnel*; diffuso nella stampa socialista. Cfr. DELI e la documentazione negli studi di Dardi (1995: 96) e De Fazio (2008: 363).

**Intermediario** sost.: «Il console sardo Canevarro, era l’intermediario di quelle trattative» (335). Criticato da TB, che pone la doppia *crux*. Dal francese *intermédiaire*. Cfr. i rilievi di De Mauro (1983: 368).

**Intramuros** avv. ‘all’interno delle mura cittadine’: «gli alleati ritiraronsi intramuros – non so per qual motivo» (188). Forma spagnola.

**Irrequietezza** sost.: «spinto forse da irrequietezza naturale ed abituale – uscì di casa, col proposito di mutar mestiere» (329). DELI: 1869, retrodatato al 1867 da Biasci (2012a: 97).

**Lingua** in *Con la lingua fuori* → **Con**.

**Lisso** agg. ‘liscio, non increspato’: «rimase il fiume lisso, com’un cristallo» (164). Calco del francese *lisse*.

**Lunga pezza** loc. ‘per molto tempo’: «In tal guisa, aspettai lunga pezza sdrajato» (77). Per TB «*Gran pezza, Buona pezza, e sim[ili]* È rimasto, e non freq[ue]nte, al linguaggio scritto». In GB si trovano

*a pezza* e *a gran pezza*, «tutti modi oramai antiquati e pedanteschi». Tra le forme di «imminente uscita dall'uso» per Bricchi (2000: 65).

**Lunghesso** prep. 'lungo': «Fu pure commovente spettacolo la marcia nostra, lunghesso la costa occidentale» (255, 333). Per TB «la voce *Esso* è aggiunta per ripieno, ed è antica e usata proprietà di linguaggio»; manca in GB. Tra le forme di «imminente uscita dall'uso» per Bricchi (2000: 65). Più frequente nel testo la forma *lungo* (99, 167, 443 e *passim*).

**Lupo** in *Fare la parte del lupo* → **Fare**.

**Lupo Marino** loc. 'pesce della famiglia degli Anaricadidi': «Uno spettacolo per me nuovo – fu la vista di molti lupi marini – che senza curarsi della tempesta – attorniavano il bastimento» (63, 73). GB e PETROCCHI ND registrano la forma *lupo di mare*, che in TB è presente esclusivamente nel significato di «Uomo addomesticato ai cimenti marinereschi». GDLI: XVI secolo.

- **Maceratese** agg. e sost.: «i Maceratesi, temendo il nostro passaggio per la loro città, avevano significato: che chiuderebbero le porte» (278, 279, 282). Prima attestazione. GRADIT: 1952-1956.

**Mano** in *Fregarsi le mani* → **Fregarsi**.

**Manovra** sost. 'operazione militare, spostamento di truppe': «Al loro giungere, misero piedi a terra, ed attorniarono la casa [...] – Tale loro manovra fu la nostra salvazione» (90, 106, 110 e *passim*). L'uso del sostantivo come tecnicismo militare è mal tollerato in TB: «Se alla marin. è inevitabile, risparmi almeno agli esercizi delle milizie terrestri»; presente in CRUSCA V, che ne registra l'uso al plurale. «Voce nova» per GB; nessun commento in PETROCCHI ND. Unanime la condanna dei lessicografi puristi, con l'eccezione di RIGUTINI (cfr. Serianni, 1981: 184-85). Presente nell'epistolario nieviano (cfr. Mengaldo, 1987: 207). Nel testo si trova anche l'uso tecnico marinaresco: «diressi la corsa del bastimento – verso i punti che mi sembravano meno pericolosi – comandando nello stesso tempo le manovre ch'eran necessarie» (50, 53, 54 e *passim*). DELI: 1808 (1803 nel secondo significato).

**Manovrare** v. 'mettere in azione un dispositivo': «Bracci – corde che servono a manovrare i pennoni» (72, 311); anche 'far agire qualcosa a proprio piacimento': «L'astuto Mello, aveva manovrato per ingannarci» (116, 487). TB registra solo il significato marinaresco. Voce dal francese *manoeuvrer*, criticata dai lessicografi puristi e diffusa nella stampa socialista. Si vedano i rilievi di De Fazio (2008: 388) e Serianni (1981: 184).

**Marciapiedi** sost.: «furono giudicati inutili e collocati a guisa di steccato sui limiti dei marciapiedi delle strade» (171, 455). Forma già presente nel romanzo *Clelia*. GRADIT: 1955, retrodatata al 1870 da Biasci (2012b: 94), ma già attestata dalla fine del Settecento (cfr. GDLI, Matarrese, 1993: 301 e Migliorini, 1960: 575).

**Marina** sost.: «Comunque, era già tardi, ed impossibile d'aver l'animale alla marina prima del giorno seguente» (68). «Mare, e talora Costa di mare» in TB; non comune per PETROCCHI ND. Tra le «voci sul confine» per Bricchi (2000: 45).

**Marino** in *Lupo marino* → **Lupo**.

**Massime** avv.: «Lodai meno i vivi – massime i miei congiunti» (45, 50, 51 e *passim*). Senza commenti in TB e PETROCCHI ND; per GB più comune di *massimamente* (che si trova solo due volte nel testo, 60 e 111). «Forma latina» per RF. Tra le forme di «imminente uscita dall'uso» per Bricchi (2000: 65).

**Mauriziano** agg. 'relativo a una persona di nome Maurizio': «ma il cataclisma Mauriziano – e la quantità di fucilate che credettero sparate contro di me – li persuase esser affare finito» (504). Si riferisce all'assistente del Generale nella sua casa di Caprera (vd. anche *supra*, la nota alla voce *cataclisma*). GRADIT: 1869 con altro significato.

**Mazziniano** agg.: «pria della propaganda Mazziniana che invitava i volontari a tornare a casa per proclamare la Repubblica» (511, 5182). DELI: av. 1866, retrodatato al 1850 da Balducci (2002: 137). Presente nel testo anche la forma sostantivata («"Voi dovevate proclamare la Repubblica" – gridarono i Mazziniani», 471, 517<sub>2</sub> e *passim*), più diffusa nella lingua del tempo (DELI: 1841; cfr. i rilievi di De Fazio, 2008: 396-97, Picchiorri, 2008: 250 e Trifone, 1984: 281).

**Menare le braccia** loc. ‘darsi da fare, adoperarsi in lavori manuali’: «uno di quella casta – che la fortuna ha condannato a menar le braccia per la sussistenza» (423). In questo significato TB registra l’espressione *menar le mani* (e pone la *crux*), che è quella usata in romanzi di primo Ottocento (cfr. Zangrandi, 2002: 251). In DELI (1348-53), GRADIT e GDLI si trova solo *menare le mani* ‘percuotere’.

**Meridionale** agg. ‘proprio dei paesi meridionali italiani’: «Esso demoralizzò gli avversari – che colla loro fervida immaginazione meridionale, raccontavan portentosi sul valore dei Mille» (420, 423, 433 e *passim*). Uso tipicamente tardo-ottocentesco dell’aggettivo, documentato nello studio di De Fazio (2008: 399-400). DELI: 1869.

**Mettere allo scoperto** loc. ‘disporre in maniera visibile dal nemico’: «Il prode maggiore Testori, poco prima della resa dei nemici, aveva preso la determinazione di mettersi allo scoperto, alzando una bandiera bianca» (513). Uso tecnico militare dell’espressione, poi entrata nell’italiano nell’uso figurato di ‘rivelare’. Forma registrata da TB; in CARBONE si trovano le locuzioni *alla scoperta* e *allo scoperto* (nell’opera si trova la seconda, 417, 457). DELI: 1891, retrodatata al 1868-69 da Biasci (2012a: 109-10).

● **Mettere a posto** loc.: «Il primo oggetto che si presentò alla porta – spintovi dai zuavi, fu un carro – ma non ebbero tempo di metterlo a posto» (512). Prima attestazione dell’espressione (DELI: 1958), già retrodatata al 1881 da Biasci (2012a: 110).

**Mettere giù** loc.: «non sarebbe stato difficile di farli metter giù le armi, se avessimo avuto alcune migliaia d’uomini in più» (369). DELI: 1869, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 110); ma l’espressione è già cinquecentesca (cfr. GDLI).

**Mettere in croce** loc. ‘tormentare’: «Quindi i militi e particolarmente i Picciotti che tiravano molto – mancavano di munizioni – e mi mettevano in croce per averne» (431). Prima attestazione dell’espressione (cfr. Garibaldi, 2015: 653). DELI: 1891.

**Mettere in dubbio** loc.: «Si moteggiò, mettendo in dubbio il valore Italiano» (175); anche nella variante *mettere dubbio*: «sapevo Urban in traccia nostra, molto ingrossato – e non mettevo dubbio quindi – a non impegnarmi con tutte le forze» (365). DELI: 1869, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 111). L’espressione è attestata nell’italiano antico con altro significato (cfr. GDLI).

**Mettere in moto** loc. ‘iniziare un movimento’: «Già la notte cadeva colle sue tenebre – e bisognava decidersi – a metter in moto – o rimanere lì – serrati come sardelle – in una posizione intenibile» (473, 474). Registrata da TB. DELI: 1869; ma il significato qui documentato è già in Mazzini nella forma riflessiva *mettersi in moto* (cfr. GDLI).

**Mettere piedi a terra** loc. ‘scendere da cavallo’: «eran buoni soldati a piedi ed a cavallo – Al loro giungere, misero piedi a terra, ed attorniarono la casa» (90, 217). In TB nella forma *metter piede a terra*, variante documentata nell’italiano (cfr. LIZ<sub>4</sub>; GDLI: XVI).

● **Mezzogiorno** sost. ‘il sud dell’Italia’: «I nostri prodi volontari, ricchi solo di patriotismo e d’entusiasmo – all’ordine mio venivano avanti a marcie forzate [...] – era difficile, potessero arrivare presto – massime i reggimenti del mezzogiorno» (483). DELI: 1898 nel significato qui attestato, retrodatato al 1889 da Balducci (2002: 138). Presente nel testo anche nel generico significato di ‘parte meridionale’ (62, 71, 93 e *passim*), più diffuso nel tardo Ottocento (cfr. De Fazio, 2008: 401).

**Momento** in *Al momento di* → **Al**.

**Momento** in *Da un momento all’altro* → **Da**.

**Momento** in *Sino all’ultimo momento* → **Sino**.

**Moneta** in *Pagare con moneta simile* → **Pagare**.

**Monte** in *A monte di* → **A**.

**Montonare** v. ‘(proprio dei quadrupedi) inarcare il dorso per sbalzare il cavaliere; fare il salto del montone’: «Era bel vedere allora – quasi ogni giorno – una moltitudine di quei giovani e robusti neri, tutti domatori, lanciarsi sul dosso dei selvaggi corsieri, e tempestare per la campagna –



montonando prima – facendo il bruto ogni sforzo per sbarazzarsi del suo carico e scaraventarlo a gambe all'aria lontano» (144). In italiano è documentata soltanto la forma *montonata* 'salto del montone' (GRADIT: 1869, che registra *montonarsi*: av. 1943 con altro significato).

**Montura** sost. 'cavalcatura': «i miei scapestrati militi – non mancarono di riunire bentosto le sufficienti monture per il servizio d'esplorazione» (167). Neologismo militare per TB, che registra la forma solo nel significato di 'divisa'; stessa situazione in PETROCCHI ND. Rifiutata da RIGUTINI, FANFANI-ARLÌA e UGOLINI, la forma è un francesismo tardo-secentesco (da *monture*) presente nei dialetti settentrionali. Usata in romanzi di primo Ottocento, nell'epistolario di Nievo e nella stampa periodica (cfr. Dardi, 1992: 346, Masini, 1977: 152, Mengaldo, 1987: 207-8 e Zangrandi, 2002: 207). In GDLI solo tre esempi nel significato qui documentato.

**Morto** part. 'ucciso': «apparve il capataz, con un bue nel laccio ed in breve tempo, lo ebbe morto, scorticato e macellato» (69). Non registrato da GB ma presente in RF. Si tratta di un uso in regresso, come segnalato già da Fornaciari (1881: 235); cfr. anche i rilievi di Mengaldo (1987: 313-14).

**Moschito** sost. 'zanzara': «Colle mani e piedi legati, avevo indurato le tremende percosse del moschito – senza potermi difendere» (78). Spagnolo *mosquito*. Convive nel testo con *zanzara* (46, 78). GRADIT: 1829, e 1875 nella forma non adattata.

**Moto** in *Mettere in moto* → **Mettere**.

**Naso** in *Con tanto di naso* → **Con**.

**Naviglio** sost. 'imbarcazione; flotta': «Invano il Borbone col numeroso naviglio, incrociava, stringendo in un cerchio di ferro la Trinacria» (403<sub>2</sub>). Senza commenti in TB e GB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Aulicismo tipico della narrativa ottocentesca secondo Bricchi (2000: 91).

**Nazionale** sost. 'cittadino, connazionale': «Gli Italiani riunironsi in numero di circa cinque cento – e benchè sembri poco a proporzione de' nazionali nostri in quel paese – io avrei mai sperato tanto» (174, 180<sub>2</sub> e *passim*). L'aggettivo sostantivato è registrato da TB e PETROCCHI ND; manca in GB e RF. Forma poco diffusa, con qualche attestazione nei periodici di fine Settecento e primo Ottocento (cfr. Leso, 1991: 223; quattro occorrenze in SPM).

**Nemico** in *Passare al nemico* → **Passare**.

**Nicese** agg. e sost.: «agli ordini del giovine Nicese, Ricchieri» (286). GRADIT: 1850. Forma piuttosto rara, non registrata dai repertori coevi. Convive nel testo con *nizzese* e *nizzardo* (*infra*).

**Niente di nuovo** loc.: «Alla punta suddetta, niente di nuovo – ed era naturale: Rossetti minacciato dal governo di Montevideo, fu obbligato di nascondersi» (64). Espressione documentata tra Sette e Ottocento, ma non molto diffusa nella lingua scritta (cfr. i dati dell'archivio CEOD e le attestazioni in Fresu, 2006: 174).

**Nizzese** agg. e sost.: «da gioventù Nizzese: svelta, forte, coraggiosa» (53, 246). GDLI: Cavour. Convive nel testo con *nicese* (286, cfr. *supra*) e con la più diffusa *nizzardo* (52, 399, 541).

**Non riuscita** loc. 'mancato successo': «Era molto presumere lo sperare una vittoria – Però, in una notte di Novembre, e piovosa, v'è molto tempo per ritirarsi, in caso di non riuscita» (536). Forma biasimata da FANFANI-ARLÌA. GDLI: Mazzini.

**Notte** in *All'ordine della notte* → **Al**.

**Nuovo** in *Niente di nuovo* → **Niente**.

**Offrire il braccio** loc. 'offrire il proprio aiuto': «L'idea del ritorno in patria – la speranza di poter offrire il nostro braccio alla sua redenzione da molto tempo facevan palpitar l'anime nostre» (239). Non presente in TB e PETROCCHI ND. In CEOD si trova *dare il braccio* (1818, in due lettere di G. Maffei). Espressione documentata fin dall'italiano antico (cfr. GDLI).

**Ogni tanto** loc.: «era regolarmente mal menata, ed obbligata di nascondersi ogni tanto dietro la collina» (211). DELI: 1879, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 120); ulteriormente retrodatabile sulla base della documentazione presente in GDLI (Manzoni).

**Oltralpe** in *D'oltralpe* → **Di**.

**Oltranza** in *A tutta oltranza* → **A**.

**Onore** in *Posto d'onore* → **Posto**.

**Onore delle armi** loc.: «Eppure bisognava combattere, anche nella certezza di soccombere – almeno per l'onore delle armi – E combattemmo» (156, 417). Presente all'interno del lemma *onore* in TB («*L'onore militare* [...]». Meglio *L'onore delle armi*). DELI: 1869 con altro significato; GDLI: Carducci.

**Oprare** v.: «Così oprò il governo Repubblicano» (80, 81, 304 e *passim*). TB rinvia a *operare*; la forma è letteraria e poetica per PETROCCHI ND. Convive nel testo con la variante non sincopata (93<sub>3</sub> e *passim*).

**Orbare** v.: «Il vincitore del Nilo – avvisato dall'Ufficiale ai segnali – mise il canochiale all'occhio orbato – e disse: non lo vedo!» (417). «Della lingua scritta» per TB; non registrato da GB.

**Ordine** in *All'ordine della notte* → **Al**.

**Ortaglia** sost. 'ortaggi', usato come nome collettivo: «vi trovammo delle patate fresche – ed altra ortaglia» (338). Registrato da TB; nella fascia inferiore di PETROCCHI ND; criticato in FANFANI-ARLÀ. Regionalismo di provenienza settentrionale, diffuso in romanzi di primo Ottocento e nella stampa periodica, ma sempre nel significato di 'ortaggio' (cfr. LSPM, 1990: 501, Matarrese, 1977: 377 e Zangrandi, 2002: 208).

**Ottantina** sost.: «il forte occupato da un'ottantina di nemici» (366). Registrato da TB. DELI e GRADIT: 1863.

**Padronaggio** sost. 'padronato': «non vi fu l'esempio nello stato di un voto compro – di un cittadino che si prostituisse al padronaggio del potente» (279). Ha la *crux* in TB ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND; manca in GB.

**Pagare con moneta simile** loc. 'rendere a qualcuno ciò che si merita': «Questa volta – essi furon pagati con moneta simile a quella con cui Cammillo pagò in Roma i Galli – cioè: con ferro» (371). Espressione simile alla più comune *pagare con la stessa moneta*, diffusa nella narrativa ottocentesca (cfr. Zangrandi, 2002: 243-44). In DELI si trovano *pagare qualcuno con la sua stessa moneta* (av. 1712) e *ripagare con la stessa moneta* (1959); nella storia dell'italiano fin dal Trecento sono documentate espressioni come *pagare qualcuno con tale/la stessa/la medesima moneta* (cfr. GDLI).

• **Pagare di persona** loc.: «Invano i capi, e gli ufficiali nostri, alla testa dei volontari – pagando di persona, si precipitarono alla carica per arrestarlo – Invano! Sino a Bezzeca, tutte le posizioni nostre, furono guadagnate dal nemico» (494). TB registra l'espressione *pagare colla propria persona*. DELI: 1922.

**Panna** in *In panna* → **In**.

**Pantalone** sost. 'paio di calzon': «Avevo nella sacoccia del pantalone, un piccolo coltello» (97, 312<sub>2</sub> e *passim*). TB registra solo *pantaloni*. Francesismo censurato da alcuni lessicografi puristi (FANFANI-ARLÀ, RIGUTINI). Cfr. gli studi di Antonelli (2001: 147), Migliorini (1960: 576) e Serianni (1981: 198).

**Parte** in *Fare la parte del lupo* → **Fare**.

**Partenope** sost. 'Napoli': «E le Calabrie, e Partenope, che ci aspettavano a braccia aperte?» (445, 452<sub>2</sub> e *passim*). In TB si legge «in verso, e nella prosa che affetta il dire poetico, *La bella Partenope* [...]». Rimane storico il tit. di *Repubblica partenopea*, dalla smania che avevano i novatori di rinfrancescar le anticaglie». Denominazione dotta tipica della tradizione poetica settecentesca (cfr. Matarrese, 1993: 156).

**Parte prete** loc. 'partito clericale': «tra i mali che infierirono contro di noi – e che ci tormentavano nel nostro povero paese – non i minori furono le calunnie della parte prete» (278). Calco del francese *parti-prêtre*, voce che verrà utilizzata anche da Benedetto Croce nella sua *Storia d'Europa nel secolo decimonono* (cfr. Croce, 1965: 65 e Cartago, 1993: 737; vd. anche Garibaldi, 2015: 666).

**Passare al nemico** loc. ‘disertare’: «non mancavano i dissidenti i codardi ed i traditori: Un Vidal, ministro generale, aveva rubato l'erario e fatto fagotto – Un Antuña, colonnello d'un corpo e capo di polizia, era passato al nemico» (173<sub>2</sub>). Registrata da TB. DELI: 1871.

- **Patata dolce** loc.: «si trovavano in abbondanza – ogni specie di legumi: formentone, faggioli, patate dolci» (83). Prima attestazione. DELI: 1876.

**Pazienza** inter. ‘esclamazione con significato concessivo, usata ironicamente’: «Se quel calcio al caduto, fosse stato dato da un vile, da un debole – pazienza!» (326). In questo significato in TB «modo fam[iliare], non del sentimento virtuoso nè doloroso». L'uso più frequente dell'esclamazione nell'Ottocento è quello non ironico, presente anche nella quarantana manzoniana. Cfr. i riscontri presenti nello spoglio di Fresu (2006: 94n).

**Peloso** agg. ‘interessato’: «L'afarina offrì mille fucili, ed otto milla lire – ch'io accettai senza rancore – Liberalità pelosa delle volpi alto-locate» (406). Regionalismo di origine toscana, comune nell'espressione *carità pelosa* (oltre alla documentazione presente in TB, cfr. Dramisino, 1996: 176, Manzoni, 1990: 408, 417 e Zangrandi, 2002: 221).

**Penitenziario** sost., nella forma *penitenziario*: «E l'Italia li scorda! – Essa si occupa di comprar delle isole per formar dei penitenziari» (139). In TB si trova solo l'aggettivo, con rinvio a *penitenziale*; in PETROCCHI ND il sostantivo è nella fascia inferiore, esclusivamente nel significato di ‘penitenziere’. Registrato senza commenti in GB. Più diffuso l'aggettivo; il sostantivo è attestato nella stampa periodica di primo Ottocento (cfr. LSPM, 1990: 416 e Mengaldo, 1987: 268).

- **Perdere piede** loc. ‘perdere terreno’: «se facendo perder piede al nemico lo precipitavamo nel fiume – Egli certamente trovavasi in condizione di timore» (131). Non presente nei repertori. Probabile l'influsso del francese *perdre pied*. GDLI: Carducci (1879).

**Persona** in *Pagare di persona* → **Pagare**.

**Peste** in *Dire peste* → **Dire**.

**Pezza** in *Lunga pezza* → **Lunga**.

**Peso forte** loc. ‘moneta argentina’, nella forma *pezzo forte*: «Mi passavano, più del vito – che dovevo alla generosità di D.<sup>n</sup> Iacinto – un pezzo forte al giorno; condizione agiatissima per quei paesi, ove si trova a spendere poco» (76). Dall'ispanoamericano *peso fuerte*, valuta ottocentesca in uso in Argentina.

**Picciotto** sost. ‘giovane rivoluzionario garibaldino in Sicilia’: «Esso capi: che non aveva da fare colle sole squadre dei Picciotti» (409<sub>2</sub>, 416 e *passim*). Forma tipicamente siciliana, usata da Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 181). DELI: 1860 con altro significato; GDLI: Garibaldi.

**Piede** in *Mettere piedi a terra* → **Mettere**.

**Piede** in *Perdere piede* → **Perdere**.

**Piede** in *Posare i piedi sul fermo* → **Posare**.

**Pilotino** sost. ‘mozzo addetto ai servizi di poppa’: «fu sostenuto principalmente dal *Nostr'uomo* Luigi Carniglia – dal pilotino Pasquale Lodola, e marinari: Giovanni Lamberti, Maurizio Garibaldi, due Maltesi etc» (72). Manca in TB; registrato da GUGLIELMOTTI. GDLI: Garibaldi.

**Pistoliera** sost. ‘fondina’: «Posando la sella della mia Marsala (cavalla) per terra – e le pistoliere – una pistola percuotendo nel suolo – prese fuoco» (429). Adattamento dello spagnolo *pistolera*. In GRADIT (1900) è registrato soltanto *pistoliere* ‘soldato armato di pistola’. GDLI: Garibaldi.

**Plorare** v. ‘compiangere’: «la patria nostra avrebbe plorato l'eccidio d'un pugno di prodi suoi figli» (218). «Raro anco nel verso» per TB; letterario per PETROCCHI ND. Usata in romanzi di primo Ottocento, la forma diventa perlopiù poetica nel corso del secolo (cfr. GDLI e Zangrandi, 2002: 166-67).

**Poggiuolo** sost.: «Ogni balcone – ogni poggiuolo, si copriva di materazzi per la difesa» (434). Registrato in TB, non è presente in GB. Regionalismo settentrionale (cfr. Mengaldo, 1987: 167).

**Poliziesco** agg.: «Viaggiavo in quell'epoca sotto il nome di Giuseppe Pane, che già avevo assunto nel 34 – per scansare curiosi, e molestie poliziesche» (331). DELI e GRADIT: 1871, retrodatato al 1869 da Biasci (2012b: 114).

**Pomo** sost. 'mela': «pomi, pere, pesche etc» (123). Regionalismo settentrionale documentato nella stampa periodica ottocentesca, usato anche nelle lettere di Nievo (cfr. LSPM, 1990: 520-21 e Mengaldo, 1987: 129).

**Popolo** in *Figlio del popolo* → **Figlio**.

**Porto** sost. 'grande barca di salvataggio': «I nemici da Novarra – avendo sentito che mi dirigevo a quella volta – mandarono una ventina di soldati per tagliare la corda del Porto della Sesia» (347<sub>2</sub>). Si tratta di un uso piuttosto raro, registrato da TB (che fornisce un'occorrenza dantesca), ma non da CRUSCA IV e CRUSCA V; figura nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Come mostrato dal passo citato, il *porto* veniva usato con delle corde di salvataggio per collegare le diverse sponde di un fiume. GDLI: secoli XIV-XV.

**Posare i piedi sul fermo** loc. 'uscire dall'acqua': «Nuotatore dalla più tenera infanzia, io giunsi tra i primi – e la mia prima cura, posando i piedi sul fermo, fu di girarmi indietro, per osservare la sorte dei compagni» (97). Manca in TB; in PETROCCHI ND si trova solo la locuzione *in fermo*.

**Poscia** avv.: «La mutilazione del prode Demaestri, non lo impedi poscia di combattere» (263, 346). «Vive nel linguaggio scritto» per TB; «si userebbe solo nel linguaggio nobile» per RF. Più frequente *poi* nel testo (43<sub>2</sub>, 44 e *passim*). Forma attestata nella narrativa ottocentesca e nella stampa periodica milanese, di «imminente uscita dall'uso» secondo Bricchi (2000: 65); cfr. i rilievi di Ciampaglia (2012: 262) e Masini (1977: 161).

**Posto** in *Mettere a posto* → **Mettere**.

**Posto d'onore** loc.: «mi scriveva: offrendomi il posto di generale in capo – Io ero impegnato al posto d'onore, e trovai bene di ringraziarlo» (295). DELI: 1922, ma l'espressione è già registrata da TB e GB; retrodatata al 1868-69 da Biasci (2012a: 134). Usata nel testo in senso ironico<sup>12</sup>.

**Precisione** in *Di precisione* → **Di**.

**Prendere in affitto** loc.: «la flottiglia nostra, s'era aumentata di vari legni: gli uni presi in affitto, siccome i primi; altri sequestrati ai nemici della Repubblica» (187). DELI: 1875, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 134); ulteriormente retrodatabile sulla base della documentazione in GDLI (sec. XVII).

**Presto** in *Al più presto* → **Al**.

**Prete** in *Parte prete* → **Parte**.

**Prevenire** v. 'avvertire': «Fanti prevenuto da me sulla risoluzione del re, non era uomo da resistervi» (395). Francesismo corrente, condannato nei repertori puristi (cfr. Serianni, 1981: 211); usato da Nievo nell'epistolario (cfr. Mengaldo, 1987: 208).

**Prigione** sost. 'prigioniero': «Avvinghiate, che sian le bolla, nelle gambe d'un animale fuggente – è forza per esso fermarsi – e per lo più cadere – Tale è il modo con cui si fanno molti prigionieri» (230). Più comune *prigioniero* per GB e RF; forma letteraria per PETROCCHI ND. Tra le voci sul confine per Bricchi (2000: 46). Convive nel testo con *prigioniero* (60<sub>2</sub>, 61 e *passim*).

**Primo** in *Cadere a testa prima* → **Cadere**.

<sup>12</sup> Tale è l'impressione alla lettura del passo: «Giunto a Roma, al ritorno di Rocca d'Arce, vedendo di che modo si maneggiava la causa nazionale – e prevedendo inevitabile rovina – io chiesi la dittatura – e chiesi la dittatura, come in certi casi della mia vita, avevo chiesto il timone d'una barca – che la tempesta spingeva contro i frangenti – Mazzini ed i suoi rimasero scandalizzati! Però, il 3 giugno cioè pochi giorni dopo – quando il nemico che li aveva illusi – s'era impadronito delle posizioni dominanti la città – e che noi tentavamo – ma inutilmente – di riprendere, a costo di prezioso sangue – allora dico: il capo dei triumviri – mi scriveva: offrendomi il posto di generale in capo – Io ero impegnato al posto d'onore, e trovai bene di ringraziarlo – e continuare nella sanguinosa bisogna di quell'infausta giornata» (295).

- Primordiale** agg. ‘di primaria importanza’: «In questo periodo di tempo, ebbe luogo uno dei fatti primordiali della mia vita – Io, giammai avevo pensato al matrimonio – e me ne credevo inadeguato» (101). Soltanto ‘primitivo’ per TB e PETROCCHI ND (per il quale la forma è letteraria). Probabile l’influsso del francese e dello spagnolo *primordial*. GDLI: Garibaldi.
- Procelloso** agg.: «Tra le peripezie non poche della mia vita procellosa – io non ho mancato d’averne bei momenti» (112). Registrato senza commenti da TB, l’aggettivo è letterario per PETROCCHI ND.
- Prolisso** agg. ‘che si prolunga nel tempo’: «E singolare: che nella prolissa mia carriera militare – io mai sia stato fatto prigioniero!» (120); ‘che si distende nello spazio’: «da natura, incomparabilmente prolissa, e gagliarda, ammontichia sotto pini colossali dell’immensa selva, la gigantesca *taquara*» (76). In TB il primo significato ha la *crux*, e il secondo è definito non comune; entrambi gli usi sono nella fascia inferiore di PETROCCHI ND e non figurano in GB. L’aggettivo è usato nel testo anche nel senso più comune, riferito a un discorso o a uno scritto (71, 160). Su *proliso* come regionalismo toscano vd. i rilievi di De Mauro (1983: 389).
- **Propaganda emancipatrice** loc.: «Ambi poi, Rosolino Pilo e Corrao – a cuore di Leone – E i Mille, li trovarono in Sicilia, dopo di una traversata portentosa – facendo propaganda emancipatrice – e solleticando i coraggiosi figli dell’Etna a sollevarsi» (423). Prima attestazione dell’espressione in seguito utilizzata nella stampa socialista (cfr. De Fazio, 2008: 466). GDLI: Garibaldi (*I Mille*, 1874).
- Prostituto** sost. ‘persona servile e corrotta’: «L’anima rivolta a voi – si sente sollevata dal mefite di quest’atmosfera da ladri, e da prostituti» (402). Forma tipicamente garibaldiana, usata già nel romanzo *Clelia*. GRADIT: 1874, retrodatata al 1870 da Biasci (2012b: 120).
- Pugnare** v. ‘combattere’: «si era decisi di pugnare fino alla morte» (106, 153, 157 e *passim*). Voce letteraria per GB e PETROCCHI ND; registrata senza commenti da TB e CRUSCA IV. Forma perlopiù poetica, ma non rara in testi giornalistici (cfr. Masini, 1977: 158 e i dati di LIZ<sup>4</sup>).
- Quadrado** sost. ‘bacino portuale nelle vicinanze di Pelotas’: «Il generale nemico di natura focoso – spingeva baldanzosamente contro i nostri – sino ad impossessarsi d’una forte posizione chiamata *quadrado*» (185). Voce portoghese che si riferisce all’omonimo bacino situato nei pressi della città di Pelotas, nel Rio Grande do Sul.
- Quattordicenne** agg.: «Era il salvato: Giuseppe Rambaud quattordicenne» (58). Registrato da TB. DELI e GRADIT: 1871, retrodatato al 1868-69 da Biasci (2012a: 138).
- Realizzare** v. ‘tradurre in realtà; diventare reale’: «nulla si faceva in Roma – e meno si sarebbe fatto, coll’arrivo dei Francesi già annunciato, e realizzato in quei giorni» (514); ‘veder concretizzato, confermato’: «principiai a realizzare il mio dubbio – e capire che avevo da fare colla stessa gente, con cui mi era toccato di trattare dal mio primo arrivo in Italia» (386). Il primo dei due usi del verbo, da *réaliser*, è registrato senza commenti da GB, ma ha la doppia *crux* in TB («Nel senso gen. del dare all’oggetto realtà, abbiamo, con altri verbi *Attuare*. E quando dicono *La promessa, il presagio non si è realizzato*, si può bene *Avverato*»); il secondo è molto raro e non è presente nei repertori coevi. DELI: 1759; cfr. i rilievi di Cartago (1993: 736)<sup>13</sup>.
- Reazionario** agg.: «moti reazionari, suscitati da preti e borbonici» (458, 542). Ha la doppia *crux* in TB («Brutta voce politica»). Forma attestata nell’italiano dalla metà del secolo, dal francese *réactionnaire* (cfr. De Fazio, 2008: 484, a cui si rimanda per la documentazione).

<sup>13</sup> L’espressione *realizzare un dubbio* non è documentata nei principali repertori e *corpora* dell’italiano. Si trova in due trattati d’inizio Ottocento, rispettivamente di Pietro Zani e Valeriano Luigi Brera: «Osservata tale distanza nell’esaminare quanto vien riportando il *Molina*, mi venne in pensiero che la legge di *Giovanni* forse non proibisse che i soli dadi, e l’altra di *Ferdinando* i dadi e le carte. Fatte quindi le migliori indagini che per me si potevano onde realizzare il mio dubbio, dopo alcuni giorni mi capitò di fatto tra le mani l’opera *De las Leyes de Recopilacion*» (Zani, 1802: 166, corsivi nel testo); «restava a decidersi, qual parte vi potessero avere il sugo gastrico, e la saliva; oppure se bastasse sciogliere i rimedj in qualunque siasi altro mestruo per somministrarli in frizione. Affine di togliere, o di realizzare questo mio dubbio, voll’io farne la prova nell’ascitico» (Brera, 1803: IX).

- Rebuffo** sost. ‘manovra di inversione’: «in porto di *rebuffo* – cioè: mollando le alzane, dopo d’aver dato fondo ai ferri» (309). Tecnicismo non presente in TB e PETROCCHI ND. Registrato da GUGLIELMOTTI.
- Regalare** v. ‘fare un regalo a’, con accusativo della persona: «non avevo come regalare la mia cara partoriante» (136, 434, 474 e *passim*). Registrato da TB; non comune per PETROCCHI ND e «del nobile linguaggio» per RF (cfr. anche Mengaldo, 1987: 318). Presente anche l’uso con l’accusativo dell’oggetto (es. «Egli vestiva un pantalone rosso – credo tolto al cadavere d’un soldato Francese a Roma da uno dei nostri, e regalato alcuni giorni prima ad Ugo Bassi dallo stesso», 312).
- Regolare** in *Eservito regolare* → **Esercito**.
- Retta** in *Dare retta* → **Dare**.
- Ricomparsa** sost.: «temeva una ricomparsa de’ vicini nemici» (373). Registrato da TB e PETROCCHI ND. GRADIT: 1871, retrodatato al 1868 da Biasci (2012b: 126).
- Ridere sotto i baffi** loc., nella forma *ridersela sotto baffi*: «se la godono e se la ridono sotto baffi – tra le luride gozzoviglie di Napoli, Vienna, Madrid e Parigi» (158). L’espressione è registrata da TB, ed è usata da Manzoni (cfr. GDLI). DELI: 1840.
- Rifare la strada** loc. ‘percorrere nuovamente una strada’: «caricarono i soldati dell’Austria alla bajonetta – facendo loro rifare la strada da dove eran venuti» (184). DELI: 1891, retrodatata al 1870 da Biasci (2012b: 127).
- Rimembranza** sost.: «Del sig<sup>r</sup> Arena terzo mio maestro, d’Italiano calligrafia, e matematica – conservo caro rimembranza» (51, 52). Del linguaggio scritto per TB; non popolare per PETROCCHI ND. Forma molto usata da Leopardi, diffusa nella narrativa e nella stampa periodica. Si vedano i rilievi di Bricchi (2000: 81), Ciampaglia (2012: 261), Masini (1977: 117) e Vitale (1992: 159, 170).
- Rimpiazzare** v.: «fucili per rimpiazzare il nostro vecchio e pessimo armamento» (544). In TB, che pone la doppia *crux*, si legge «V[ari] a[tutori] lo pigliano di peso dal fr. *Remplacer*». Biasimato dai lessicografi puristi (FANFANI-ARLÌA e RIGUTINI. Cfr. Serianni, 1981: 225). Si tratta di un francesismo già secentesco, usato anche nelle lettere di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 210 e Zolli, 1991: 16).
- Riprendere i sensi** loc.: «abbenchè dopo, ripresi i sensi a poco a poco, non potevo movermi» (72). In TB si trovano *riaversi de’ sensi* e *ritornare ne’ sensi*, e alla voce *riprendere* si dice «*Riprende i sensi* chi era svenuto». Espressione già presente in *Clelia*. DELI: 1872, retrodatata al 1870 da Biasci (2012b: 129).
- Ritemprarsi** v.: «Il prete! Ah! questo è il vero flagello di Dio! In Italia esso mantiene un governo codardo, in una umiliazione la più degradante! e si ritempra nella corruzione» (47, 434). GRADIT: 1871 nella forma *ritemprare*, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 148). Risalgono ai secoli XIV-XV *ritemperare* e *ritemperarsi* (cfr. DELI).
- Riuscita** in *Non riuscita* → **Non**.
- Rivenire** v. ‘riprendersi, rinvenire’: «Intanto rivenuti dalla sorpresa – rannodaronsi gl’imperiali» (133, 206, 302). Registrato senza commenti in TB, è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND.
- Rivincita** sost. ‘riscatto da un insuccesso o un’umiliazione subita’: «già si pensa alla *rivincita* – Le genti sono afflitte da malanni d’ogni specie: carestie, inondazioni, Cholera – che importa: tutti s’armano sino ai denti» (47). TB pone la doppia *crux*, precisando che «Lo dicono nel senso del fr. *Révanche*»; in FANFANI-ARLÌA e RIGUTINI («è parola italianissima») viene precisata la differenza della forma francese da quella italiana (‘atto del tornare a vincere nel gioco’), che non implica l’idea del riscatto morale e della vendetta: dunque l’uso garibaldiano è influenzato dal francese. DELI e GRADIT: 1863.
- Roba** sost.: «Ma circa alla roba d’ogni specie, non mi fu possibile evitare un disordine terribile» (108, 173, 177 e *passim*); *robba* (64). Uso generico risalente ai dialetti settentrionali, presente anche nelle lettere di Nievo (cfr. Mengaldo, 1987: 153-54).

**Roba** in *Fior di roba* → **Fiore**.

**Rossa** sost. ‘campo coltivato’: «in quasi tutti quei stabilimenti eranvi delle rossas, (terreni coltivati) ove si trovavano in abbondanza – ogni specie di legumi» (83); presente anche nel toponimo *Rossa Velha*: «Passai nella *Rossa Velha* (vecchio campo coltivato)» (136, 137). Adattamento del portoghese *roça*, anche nel nome *Roça Velha*, area rurale nei pressi di Mostardas (cfr. SANT’ANA-SANT’ANA STOLARUCK, 2002: 82).

**Rosso** in *Camicia rossa* → **Camicia**.

**Salvazione** sost.: «Tale loro manovra fu la nostra salvazione» (90, 166, 218 e *passim*). Registrato senza commenti in TB e PETROCCHI ND. «Si dice più che altro nel senso religioso» per RF; «com[une] in senso religioso» anche per GB. Molto diffuso nella narrativa ottocentesca (cfr. Bricchi, 2000: 61).

**Sangrador** sost.: ‘canale’: «sangrador è un canale che serve di veicolo, tra una palude, ed un lago o fiume» (138). Voce spagnola e portoghese (meno diffusa di *sangradouro*).

● **Sanremese** agg.: «marini Sanremesi – vero tipo de’ nostri intrepidi Liguri!» (53). Prima attestazione. GRADIT: 1948.

**Sartia** sost. ‘cavo di sostegno di un’imbarcazione’: «Il primo individuo, che incontrai stretto ad una sartia – dalla parte sommersa – per ove io potei rientrare a bordo – fu Edoardo Mutru» (962). *Pluralia tantum* per TB, che pone la *crux*, e per PETROCCHI ND, che specifica «Sarte, e più tecnicamente sartie». In GUGLIELMOTTI alla voce *sartia* si legge «Via dunque di qua le ciancie indefinite di *vele* ed *antenne*. e vadano ai magazzini generali per inventario di novellini».

● **Sbandata** sost. ‘incidente di percorso, disfatta’: «in Italia, come in Francia, si son vedute le famose sbandate di Novara e di Custosa» (479). Prima attestazione. GRADIT: 1922.

**Scaglionare** v.: «La fanteria nostra, con bandiere spiegate – scaglionata per divisioni, sul più alto della collina, e coperta dal ciglione di quella, fremeva di combattere» (127, 206, 296 e *passim*). Forma già presente nel romanzo *Clelia*. DELI e GRADIT: 1872; retrodatata al 1870 da Biasci (2012b: 137).

**Scoperto** in *Mettere allo scoperto* → **Mettere**.

**Selvaggio** in *Semi-selvaggio* → **Semi-**.

**Semi-coperto** agg.: «occupava le alture del Piñheiriño – piccolo monte semi-coperto di pini» (126). Prima attestazione (cfr. Garibaldi, 2015: 666). GRADIT: 1873.

**Semi distrutto** agg.: «Io feci schierare la legione in collonna per sezioni al coperto d’un numero di case semi distrutte» (175, 180). Prima attestazione (cfr. Garibaldi, 2015: 666). GRADIT: 1872.

**Semi-selvaggio** agg.: «Io dovevo incontrare in quel deserto, moglie d’un uomo forse semi-selvaggio, una bella giovine con regolare educazione, e poetessa» (68). GRADIT: 1873 (cfr. Garibaldi, 2015: 666), retrodatato al 1870 da Biasci (2010: 609); ulteriormente retrodatabile al primo Ottocento in base alla documentazione presente in GDLI (E. Visconti). Si vedano anche i rilievi presenti nello studio di De Fazio (2008: 507).

**Seno** sost. ‘tratto d’acqua tra terre emerse’: «Nella parte Greco del lago – havvi un seno profondo, chiamato Capibarì» (932). Registrato da TB; tecnicismo geografico per PETROCCHI ND. Presente nel testo anche nel senso anatomico e in quello figurato di ‘petto’ («l’abassamento d’una Republica vicina, rivale, che le disputava la supremazia dell’immenso fiume – spingendo in seno della stessa i più accaniti e formidabili elementi di tremenda guerra civile» 149).

**Senso** in *Riprendere i sensi* → **Riprendere**.

● **Serrano** sost. ‘abitante della Cima da Serra’: «I Serrani, sopraffatti da forze superiori, chiesero soccorso al generale Canabarro» (1132, 123 e *passim*). Prima attestazione. GRADIT: 1941 con altro significato.

**Sfiorare** v.: «la palla mi sfiorò il piede destro, portando via un pezzo della parte inferiore del pantalone» (429). Per TB solo «dispogliare di fiori». Calco semantico ottocentesco, dal francese *effleurer*, criticato in UGOLINI. Cfr. Morgana, 1993: 712. DELI: 1841.

**Sino all'ultimo** loc. 'fino alla fine': «Il Vascello solo si sostenne sino all'ultimo per la bravura di Medici e della sua gente – e quando si abbandonò alla fine, non rimaneva di quell'esteso edificio, che un mucchio di macerie» (163, 405). DELI: 1891, retrodatata al 1869 da Biasci (2012b: 64), nella forma *fino*; ulteriormente retrodatabile in base alla documentazione in GDLI (XVIII secolo, nella forma *insino all'ultimo*).

• **Sino all'ultimo momento** loc.: «io stesso sino all'ultimo momento ne colsi quanto potei, e li caricai sulle mie spalle ponendoli in salvo – sventuratamente però, alcuni, volarono coi frantumi delle navi» (163). DELI: 1898, retrodatata al 1878 da Biasci (2012b: 64) nella forma *fino*.

**Slancio** sost. 'fervore, partecipazione': «In breve vi fu un nuovo esercito – non così numeroso, non tanto disciplinato – ma almeno, assai più pieno di slancio e d'entusiasmo» (168, 169, 173 e *passim*). Criticato da TB («Taluni dicono, nel fig.: *Slancio di passione, d'immaginazione; Slancio dell'ingegno; Slancio di carità, di zelo.* – *Generoso slancio*: modi che rammentano troppo l'*Élan* dei Francesi, e sono da scansare») e da lessicografi puristi come FANFANI-ARLÌA e RIGUTINI. Calco semantico dal francese, diffuso nella stampa ottocentesca. GDLI: XVIII secolo. Vd. i rilievi di Morgana (1993: 712) e Nicotra (1880: 164).

**Sodo** in *Attenersi al sodo* → **Attenersi**.

**Sofà** sost.: «Io sopra un sofà – e benchè alquanto migliorato in salute, ero obbligato di rimanermi sdrajato e senza moto» (332). Registrato da TB; il sostantivo non piace a UGOLINI, ma non figura in FANFANI-ARLÌA ed è accettato da RIGUTINI. Presente in testi epistolari e nella stampa periodica (cfr. Fresu, 2006: 179, LSPM, 1990: 481 e Mengaldo, 1987: 210). Voce di origine araba, penetrata attraverso il francese *sofa* (Cfr. DELI: 1764).

**Somigliare** v. 'sembrare': «essendo rimasto appoggiato alla murata dalla parte opposta da dove era stato colpito ei somigliava vivo» (112, 127). In TB questo significato ha la *crux*, ed è nella fascia inferiore di PETROCCHI ND. Uso minoritario rispetto al più comune *somigliare a* (es. «nulla che somigliasse ad un corpo di truppa» 168), che è la forma scelta da Manzoni nelle correzioni al romanzo (cfr. i dati di LIZ<sub>4</sub> e Mengaldo, 1987: 321, anche sull'uso di Nievo).

**Sopra** in *Avere il di sopra* → **Avere**.

**Sorella** sost. 'entità strettamente affine, culturalmente o politicamente': «Palermo, Milano, Venezia, e le cento città sorelle – avevano operato la portentosa rivoluzione» (243). Uso tipicamente mazziniano, registrato da TB. DELI: av. 1872 (*nazioni sorelle*, cfr. GDLI; l'espressione *città sorelle* è attestata nel 1873).

**Sortire** v. 'uscire': «mi resero il soggiorno della bella e patriottica città delle cinque giornate insopportabile – e respirai giubilante, il giorno in cui sortivo dalla capitale della Lombardia» (249, 301, 308); anche con uso transitivo: «il 5 Febbrajo 1834 – io sortivo la porta della lanterna alle 7 p.m.» (58); con significato figurato: «favoriti nelle manovre, da piccolo vento che sortiva dalla baïa» (106, 148, 218); nell'uso tecnico militare ('uscire aprendosi un varco tra le file del nemico'): «La comitiva sorti con esito fortunato» (144, 182, 195 e *passim*). Presente anche il sostantivo *sortita*, 175, 185, 204 e *passim*). Voce popolare per GB e PETROCCHI ND. Forma toscana ben attestata in Italia settentrionale, sulla quale influisce il francese *sortir*; per questo è nel mirino della censura puristica (cfr. Antonelli, 2001: 151, Fresu, 2006: 179, Mengaldo, 1987: 258, Serianni, 1981: 242 e Zangrandi, 2002: 213).

**Sorvegliare** v.: «Lafarina delegato da Cavour per sorvegliarci – mostrava non aver fede nell'impresa» (405). Ha la doppia *crux* in TB. Forma dal francese *surveiller*, criticata dai puristi (FANFANI-ARLÌA, RIGUTINI e UGOLINI, insieme con *sorveglianza*), entrata nell'italiano nel primo Ottocento (DELI: 1812). Cfr. Antonelli, 2001: 148, LSPM, 1990: 435 e Serianni, 1981: 243.

**Speranza** in *Di belle speranze* → **Di**.

**Stabilimento** sost. 'luogo o edificio dotato di attrezzature': «Estancia – che corrisponde allo Stazzo sardo – cioè stabilimento pastorizio» (77, 83 85 e *passim*). In questo significato è un calco settecentesco



dal francese *établissement*, non registrato in TB e criticato da AZZOCCHI, FANFANI-ARLÌA, RIGUTINI e UGOLINI (cfr. Serianni, 1981: 246 e Mengaldo, 1987: 211).

**Strada** in *Rifare la strada* → **Rifare**.

**Stradale** sost. ‘strada di comunicazione’: «ci trovavamo sullo stradale che conduce da Bologna a Firenze» (319<sub>3</sub> e *passim*). Registrato senza commenti da TB, GB e PETROCCHI ND; manca in RF. Forma attestata in periodici di primo Ottocento, criticata da lessicografi puristi come FANFANI-ARLÌA e UGOLINI (cfr. LSPM, 1990: 202 e Serianni, 1981: 248). GDLI: 1811; retrodatata al 1802 da Zolli (1974: 134-35).

**Straziante** agg.: «non udivo altro suono – altro romore, che le lamentazioni strazianti dei disgraziati feriti» (161). Ha la doppia *crux* in TB, che lo ritiene termine improprio («Lo dicono per tradurre il fr. *Décbirant*; ma in it. converrebbe spiegare *Grido che strazja l'anima*; *Dolore che strazja il cuore*. Del dolore potrebbesi per ell. dire a qualche modo *Che strazja*, ass.; e, se si vuole, anco *Straziante*: non del grido però. Peggio ancora quando dicono col superl. *Patimenti straziantissimi*»). GDLI: Garibaldi, *Clelia*, retrodatato al 1867 da Biasci (2012a: 168-69).

**Stretto** in *Alle strette* → **Alle**.

**Sulle tracce** loc. ‘alla ricerca, in inseguimento’, nella forma *sulle traccia*: «varie delle povere famiglie della capitale, che la miseria spingeva sulle nostre traccia, sicure di trovare almeno della carne» (196, 254). In TB si trova solo *seguire la traccia* ‘cercare le orme di un animale’ e *seguire alla traccia* ‘seguire alle spalle’ (che ha la *crux*). DELI: 1879 nella forma *essere sulla traccia* (ma *mettersi sulla traccia* è già documentata nel XVI secolo, cfr. GDLI). Presente anche *in traccia* ‘alla ricerca’, espressione più diffusa nell’Ottocento (Registrata da PETROCCHI ND. In TB si trova *essere in traccia*; in RF *andare in traccia*): «Altro rimedio non vi fu, se non quello di mettersi alla vela la sumacca, e venire in traccia nostra, sino a poterci gettare una cima» (70, 365, 431).

**Supplantare** v. ‘soppiantare’: «In questo momento, i vostri prodi ufficiali, sono supplantati dai Tersiti dell’Iliade Italiana – che gozzovigliano lautamente» (373). TB rinvia a *soppiantare*; non comune per PETROCCHI ND.

**Tanto** in *Ogni tanto* → **Ogni**.

• **Tapera** sost. ‘capanno abbandonato’: «La fanteria avea fatto alto, e formato i fasci, nelle vicinanze del fiumicello, su d’una eminenza chiamata: tapera de D-<sup>n</sup> Venanzio – ove rimanevano pochi avanzi d’un posto di estancia o di saladero» (216, 217). Forma ispanoamericana (dall’antico *guarani*), usata anche per designare l’insieme dei resti di un villaggio abbandonato. Che Garibaldi però intenda *tapera* nel significato indicato lo dimostra l’altra occorrenza nel testo: «La tapera, in cui ci trovavamo, conservava vari travicelli, che avevano servito alla parete d’antico edificio di legno» (217). GRADIT: 1987 con altro significato.

**Tedeum** in *Cantare inni e Tedeum* → **Cantare**.

**Telegrafare** v.: «Si telegrafò a Firenze, e le risposte, circa ai progetti menzionati, erano evasive» (266, 394, 464 e *passim*). Registrato da TB; accolto in FANFANI-ARLÌA e RIGUTINI. Documentato anche nella stampa periodica veronese (cfr. Sboarina, 1996: 191). GRADIT: 1866.

**Tema** sost. ‘timore’: «potevasi – senza tema di esagerare – esclamare scorgendolo: “Colui basta per dieci”» (75, 225). Senza commenti in TB, GB e PETROCCHI ND; manca in RF. Forma diffusa nei romanzi storici (cfr. Bricchi, 2000: 91).

**Tempestare** v. ‘battere con violenza, riempire di colpi’: «La minima scossa a quelle spaventose punte – avrebbe mandato in frantumi il tempestato legno» (64, 221, 361 e *passim*). Non comune per TB, ma registrato senza commenti da PETROCCHI ND. Forma usata da Nievo nell’epistolario (cfr. Mengaldo, 1987: 323). Presente anche il significato figurato di ‘imperversare’ («Era bel vedere allora – quasi ogni giorno – una moltitudine di quei giovani e robusti neri, tutti domatori, lanciarsi sul dosso dei selvaggi corsieri, e tempestare per la campagna» 144, 211, 358 e *passim*).

**Tempo** in *Da tempo* → **Da**.

**Tempo** in *In quei tempi* → **In**.

**Terra** in *Mettere piedi a terra* → **Mettere**.

**Testa** in *Cadere a testa prima* → **Cadere**.

**Testa** in *Fare testa* → **Fare**.

**Tiratore** in *Franco tiratore* → **Franco**.

**Torcere un capello** loc., resa da Garibaldi nella forma *togliere un cappello*: «Gridavano gli ufficiali borbonici: “Arrendetevi – non vi sarà tolto un cappello – e già faceste abbastanza per l'onore”» (466). Modo di dire registrato dai repertori (TB) e piuttosto diffuso nella scrittura coeva (cfr. Picchiorri, 2008: 212 e Zangrandi, 2002: 239).

**Tornare** v. ‘ricondere’: «presero il bambino che tutti amavano – l’involsero, lo riscaldarono, e lo tornarono in vita» (142). L’uso transitivo è presente nella fraseologia di TB e in CRUSCA IV, ma non in GB, RF (che registrano *tornare in vita* ‘risorgere’) e PETROCCHI ND. Si tratta di un uso letterario tipico dell’italiano antico (cfr. GDLI), non più diffuso (tra i dizionari di metà secolo FANFANI V e GHERARDINI S lo registrano, ma non LONGHI).

**Toso** part. ‘tosato’: «Coteste pecore, non tose, trascinavan la lana per terra» (199). In TB la forma ha la *crux*, con preferenza per *tosato* («Toso, così accorciato, si dice, nell’uso, soltanto delle monete»); in PETROCCHI ND si legge «*Tosato*, e volg. *Toso*».

**Tosto** avv.: «Le catene dei bersaglieri Milanesi furono tosto seguite da un battaglione della stessa brigata» (463). Per TB «non è dell’uso parlato; e raro anche nell’uso scritto». Tra le forme di «imminente uscita dall’uso» secondo Bricchi (2000: 65), è attestata nella stampa periodica milanese (cfr. Masini, 1977: 161).

**Traccia** in *Sulle tracce* → **Sulle**.

**Trapiantarsi** v. ‘stabilirsi’: «L’Italiano non si alletta nel bel clima straniero – coi vezzi della gentile straniera – non si trapianta per sempre in altra terra, come i figli del Settentrione» (280). Nella fraseologia di TB e di PETROCCHI ND compare soltanto il proverbio toscano «Non diventan porri se non quelli che si trapiantano»; la forma pronominale manca in GB. DELI: 1939-40, retrodatata al 1867 da Biasci (2012a: 179); ulteriormente retrodatabile sulla scorta della documentazione in GDLI (G. Gozzi).

**Trasbordare** v.: «Mentre occupati a trasbordare gli oggetti di peso, sulla Procida, comparve la squadra nemica» (150, 151, 440). Non registrato da TB; in PETROCCHI ND si trova solo il sostantivo *trasbordo*. Dal francese *transborder*. Prima attestazione (GDLI: Garibaldi, *Memorie*).

**Traslato** sost. ‘spostamento, trasferimento’: «la prima idea fu naturalmente d’impossessarsi di quei vapori per agevolarci il traslato» (255). In funzione di sostantivo solo ‘metafora’ per TB; in PETROCCHI ND si trovano l’aggettivo e il participio (nella fascia inferiore col significato di ‘trasferito’). Calco dello spagnolo *traslado*.

**Traslazione** sost. ‘spostamento, trasferimento’: «Il generale Pacheco ordinò la traslazione di alcuni corpi al Cerro» (184). Registrato senza commenti in TB; letterario per PETROCCHI ND.

**Trasporto** sost. ‘imbarcazione destinata ai rifornimenti’: «Colla corvetta Costituzione di 18 pezzi, il brigantino Pereira con due *culisse* (rotatori) da 18, ed un trasporto, goletta Procida, io fui destinato a Corrientes» (148). Tecnicismo marinaresco registrato in CARBONE. Non presente in PETROCCHI ND; in TB si trova solo *bastimento di trasporto*. GDLI: inizio XIX secolo (Stratico).

**Trattare** v. nella reggenza *trattare con* ‘intrattenere relazioni con’: «quando si poteva, per miracolo, incontrar qualche pastore – con gregge – questi non voleva con noi trattare – peggio che se fossimo stati briganti» (474). DELI: 1922, retrodatato al 1867 da Biasci (2012a): 180; ulteriormente retrodatabile sulla base della documentazione in GDLI (XVI secolo).

**Travaglio** sost. ‘lavoro pesante’: «si trattava di portare un bue in pezzi, dalla costa al legno, distante circa mille passi [...] – Eccoci, Maurizio ed io nell’arduo travaglio» (69). «Mero francesismo, quando si usa per lavoro o fatica» per TB; criticato in FANFANI-ARLÌA e UGOLINI. Si tratta di un calco semantico dal francese, diffuso perlopiù nel primo Ottocento (cfr. Antonelli, 2001: 152 e Vitale, 1992: 172n).

**Tutto** in *A tutta oltranza* → **A**.

**Tutto** in *A tutt'uomo* → **A**.

**Ultimo** in *Sino all'ultimo* → **Sino**.

**Ultimo** in *Sino all'ultimo momento* → **Sino**.

**Uomo** in *Brav'uomo* → **Bravo**.

**Uomo** in *A tutt'uomo* → **A**.

**Uopo** sost., soprattutto nelle espressioni *all'uopo* ed *essere d'uopo*: «mi contentai di chiamare il mio carissimo Luigi per trattenerlo all'uopo» (73, 93, 96 e *passim*). TB registra il sostantivo e le locuzioni; per PETROCCHI ND il nome è letterario ed è nella fascia inferiore. In RF si precisa che «parlando usasi sempre nelle maniere *Essere d'uopo* e *Far d'uopo* per Bisognare, Far bisogno; quantunque anche così sappia un po' d'affettazione». Presente nella narrativa ottocentesca, nella stampa periodica e nell'epistolario di Nievo (cfr. Bricchi, 2000: 81, Masini, 1977: 156 e Mengaldo, 1987: 324-25).

**Vagone** sost.: «io ero già in un vagone del treno per Genova» (397, 555). «È ormai dell'uso comune» per TB. Voce di origine inglese (da *waggon* o *wagon*; si può però supporre l'influsso del francese), entrata stabilmente nell'italiano da metà Ottocento (cfr. GDLI e SPM), ma biasimata da FANFANI-ARLÀ e RIGUTINI. Documentazione in Masini (1977: 140) e, sull'origine della voce, in Klajn (1972: 80) e Migliorini (1960: 663).

**Varco** in *Aprire varco* → **Aprire**.

**Vedetta** sost. 'guardia alla vedetta': «gli ufficiali Bueno e Giacomo Minuto dall'alto valore – erano occupati come esploratori o vedette» (257, 520). In TB si trovano esclusivamente i significati «luogo alto, dal quale si va spiando in lontananza chi sia per giungere» e «Vedetta». Registrato come tecnicismo militare da PETROCCHI ND; presente in CARBONE.

**Vela** in *Bracciare in vela* → **Bracciare**.

**Vendetta** in *Gridare vendetta* → **Gridare**.

**Vergine** in *Campo vergine* → **Campo**.

**Vero** in *In onore del vero* → **In**.

**Vestigio** sost.: «Io fui destinato alla organizzazione d'una flottiglia, non esistendo più nemmeno i vestigi dell'antica» (171, 409, 423). Registrato da CRUSCA IV, TB e GB, il sostantivo è poetico per PETROCCHI ND. Forma diffusa in romanzi di primo Ottocento, e usata da Leopardi soprattutto in poesia (cfr. Bricchi, 2000: 56 e Vitale, 1992: 172).

**Vestimento** sost. 'abito': «mancante del necessario, particolarmente di vestimenta in un paese di montagna, ove il freddo, cominciava a divenir insopportabile» (123, 134<sub>2</sub> e *passim*). Meno comune di *veste* e *vestito* per TB; non comune per PETROCCHI ND.

**Vivere** in *Chi viva* → **Chi**.

**Volante** agg. 'mobile': «avrebbe potuto fare molto maggior resistenza – massime costruendo alcune opere volanti sul passo stesso» (207, 529, 564). Uso tecnico per il quale TB registra solo «compagnia, o sim., Volante»; non presente in PETROCCHI ND. CARBONE riprende quanto detto in GRASSI alla voce *mobile*: «I buoni scrittori italiani dell'arte adoperarono in questo stesso significato la voce *Volante*». GUGLIEMOTTI approva l'uso dell'aggettivo, sottolineandone la «efficacia più rapida e più lontana, che non del semplice Mobile». GDLI: XIX secolo nel significato qui attestato.

**Volta** in *Certe volte* → **Certe**.

**Zuavo** sost.: «la guarnigione composta di zuavi papalini» (509, 511, 512 e *passim*). Manca in TB; è registrato in PETROCCHI ND. Voce berbera penetrata attraverso il francese *zouave*. GDLI: Cattaneo; GRADIT: av. 1869.

### 3. APPENDICE. INDICE DELLE VOCI COMMENTATE IN GARIBALDI (2015)

Fornisco nell'elenco che segue la lista delle forme commentate in Garibaldi (2015), indicando, per comodità di consultazione, la pagina del volume in cui si trova ogni voce:

*abbracciamento* (663), *açado* (633), *accidentalità* (647), *accostevole* (668), *accostumare* (620), *affluire* (647), *affralire* (627), *aggrandire* (670), *aguerrido* (633), *albagia* (624), *allegrare* (627), *altura* (627), *alzado* (633), *ambulanza* (641), *anfìbio* (648), *annoverare* (627), *anta* (633), *antagonismo* (661), *antiposto* (654), *apparentemente* (673), *approssimare* (620), *arassà* (633), *arenamento* (658), *arroyo* (633), *aspettazione* (664), *assisa* (620), *aumentazione* (665), *austro-prete* (645), *autorizzzare* (641), *avamposto* (654), *azotea* (633), *bagual* (633), *balandra* (633), *ballennera* (633), *bambou* (633), *baqueano* (634), *barcamenare* (650), *barco* (658), *barra* (634), *barranca* (634), *barricadare* (641), *bastevole* (668), *batteria di breccia* (654), *beghina* (650), *benevolmente* (673), *birbante* (650), *birresco* (666), *birro* (650), *bisantismo* (646), *bittacola* (641), *bolas* (634), *bombear* (634), *bonapartesco* (666), *borbonismo* (661), *bragozzo* (658), *brikskooner* (634), *brillante* (641), *brillantemente* (673), *bugre* (634), *cabotaggio* (641), *calamitoso* (624), *calmouk* (634), *camarilla* (635), *campamento* (641), *campare* (641), *campestre* (635), *cañada* (635), *canaglia* (650), *canoa* (635), *capataz* (635), *capibara* (635), *cappão* (635), *caramurù* (635), *caravana* (642), *carona* (635), *caronata* (658), *cavallada* (636), *cavouriano* (646), *cavourismo* (646), *celeremente* (673), *cervice* (627), *chauvin* (636), *chauvinerie* (636), *chauvinisme* (636), *churro* (636), *cinismo* (662), *cocciutaggine* (650), *codardamente* (673), *comodoro* (642), *comparativamente* (673), *completamente* (673), *conferenza* (642), *congiuntamente* (673), *conoscimento* (663), *conosciuto* (648), *contemporaneamente* (673), *contento* (628), *contornare* (628), *contromarcia* (655), *convenevole* (668), *convincimento* (664), *cordoglio* (620), *coronare* (628), *correligionario* (648), *cosmopolita* (642), *cozzare* (650), *cretinismo* (648), *cretino* (651), *cuchilla* (636), *cuerear* (636), *culisse* (636), *culto* (628), *defezionare* (642), *deguello* (636), *deplorable* (668), *desso* (620), *dirotto* (628), *discaro* (624), *dispiacevole* (669), *dispiacimento* (664), *dispregevole* (669), *disprezzante* (628), *disprezzevole* (669), *disseccare* (628), *dissensione* (629), *divisamento* (664), *divisare* (621), *divertire* (625), *domo* (621), *energicamente* (673), *equipaggio* (658), *erbamatte* (637), *esclusivismo* (662), *esclusivista* (646), *espatriazione* (665), *estancia* (637), *evacuare* (642), *facilmente* (674), *facoltativo* (642), *falaise* (637), *fallacemente* (674), *farrapo* (637), *fazione* (655), *felucio* (659), *filibustiere* (643), *flottiglia* (659), *foge* (637), *fomite* (625), *forza* (625), *frammezzo* (629), *frangente* (625), *frangere* (621), *fucile* (643), *fucileria* (655), *fuoco incrociato* (655), *furtivamente* (674), *gabinetto* (643), *galpon da charqueada* (637), *ganado* (637), *garopa* (637), *garopera* (637), *gauccio* (643), *genitrice* (621), *genuflesso* (625), *gesuitante* (646), *giardino* (659), *giberna* (655), *giuntamente* (674), *giunzione* (665), *giuro* (625), *gozzovigliare* (651), *guardacurma* (659), *guayaba* (637), *guerrigliare* (655), *guiderdone* (621), *ilaremente* (674), *illitterato* (629), *imbecille* (651), *imbecillità* (651), *imboscarsi* (655), *imbossaggio* (659), *imbossare* (659), *impavidamente* (674), *imprendere* (629), *inchiedere* (629), *inchiesta* (629), *incomparabilmente* (674), *indefessamente* (674), *indifferentismo* (662), *indubitamente* (674), *ineguale* (625), *infevolire* (670), *inselarsi* (670), *intenibile* (667), *intervento* (665), *inutilizzzare* (643), *jakaré* (638), *jirinà* (638), *lacciare* (630), *lancione* (659), *lavacro* (621), *legislare* (643), *lord* (638), *macello* (651), *maciega* (638), *maestrevolmente* (674), *majada* (638), *mancipio* (622), *manea* (638), *maneador* (638), *manso* (638), *marino* (643), *maroso* (622), *mascalzone* (651), *massare* (630), *mate* (638), *mato* (638), *matrero* (638), *mazzineria* (646), *mefite* (622), *menomare* (622), *mercede* (622), *meriggare* (630), *mestiere* (622), *milite* (656), *minuziosamente* (675), *miserando* (626), *mitragliata* (656), *mobile* (656), *mobilizzato* (656), *mobilizzazione* (656), *monsoon* (638), *municipalità* (644), *mutismo* (646), *napoleonizzato* (647), *nembo* (630), *niuno* (626), *numeroso* (630), *oasis* (639), *obliquare* (656), *omerico* (648), *onde* (626), *onta* (626), *opinare* (630), *ospiziare* (630), *oste* (622), *ostilizzzare* (644), *padroneggiare* (626), *palandra* (639), *palliare* (630), *pampa* (639), *pampero* (639), *paralizzzare* (644), *pasticcio* (651), *patacho* (639), *patriotismo* (662), *patteggio* (631), *pedantismo* (662), *pelota* (639), *penibile* (644), *perfettamente* (675), *periglio* (623), *personalità* (644), *personalmente* (675), *pescante* (659), *pessimismo* (662), *piccada* (639), *piragua* (639), *polizia* (644), *polve* (623), *poncho* (640), *possa* (631), *possanza* (631), *possessione* (665), *povero diavolo* (651), *pretismo* (662), *pria* (626), *protezionismo* (648), *pugna* (623), *pugnare* (623), *puntal* (640), *purina* (660), *rancho* (640), *razione* (656), *reddizione* (631), *repentente* (675), *republicanismo* (663), *riconoscenza*

(656), *rodomon* (640), *ruina* (623), *saladero* (640), *saltegro* (640), *scaturire* (626), *scetticismo* (663), *schifo* (623), *sensibilmente* (675), *serra* (640), *servaggio* (623), *servigio* (627), *sgberro* (651), *silenziosamente* (675), *simultaneamente* (675), *sistema di blocco* (660), *sovvenirsi* (631), *spedizionario* (647), *stanza* (624), *stanziario* (647), *stazione* (644), *strabocchevole* (669), *stradaferrata* (645), *stupefazione* (665), *sumaca* (640), *sumentovato* (631), *taquara* (640), *telegrafo* (645), *temporariamente* (675), *temporario* (667), *tenibile* (667), *trangugiare* (651), *transazione* (649), *trattevole* (669), *truppiere* (645), *uccellare* (652), *uniforme* (645), *valanga* (645), *vapore* (660), *variovestito* (669), *vestigio* (624), *yacht* (640), *zucca* (652), *zuffa* (652).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2001), “Lettere familiari di mittenti colti della prima metà dell’Ottocento: il lessico”, in *Studi di lessicografia italiana*, XVIII, pp. 123-226.
- Azzocchi T. (1846), *Vocabolario domestico della lingua italiana scritto da mons. Tommaso Azzocchi*, Monaldi, Roma.
- Biasci G. (2009), “Retrodazioni in campo geografico e dintorni”, in Antonelli G., Palermo M., Poggiogalli D., Raffaelli L. (a cura di), *La scrittura epistolare nell’Ottocento. Nuovi sondaggi sulle lettere del CEOD*, Giorgio Pozzi, Ravenna, pp. 131-145.
- Biasci G. (2010), “Il «Bollettino» come fonte privilegiata di retrodatazioni lessicali”, in *Bollettino della Società Geografica Italiana*, III (serie XIII), pp. 605-618.
- Biasci G. (2012a), *Retrodattare con il RALIP. Mille retrodatazioni da opere narrative tra Otto e Novecento*, Aracne, Roma.
- Biasci G. (2012b), *Nuove retrodatazioni da testi narrativi otto-novecenteschi*, Aracne, Roma.
- Bonomi I. (1979), “Retrodazioni di voci ottocentesche”, in *Lingua Nostra*, XL, pp. 106-109.
- Brera V. L. (1803), *Anatripsologia ossia dottrina delle frizioni*, Domenico Chianese, Napoli.
- Bricchi M. (2000), *La roca trombazzza. Lessico arcaico e letterario nella prosa narrativa dell’Ottocento italiano*, Edizioni nell’Orso, Alessandria.
- Carbone G. (1863), *Dizionario militare compilato e dedicato alla maestà di Vittorio Emanuele II, re d’Italia da Gregorio Carbone*, Vercellino, Torino.
- Cartago G. (1993), “L’apporto inglese”, in *SLIE*, III, pp. 721-50.
- CEOD = *Corpus epistolare ottocentesco digitale*: <http://ceod.unistrasi.it/>.
- Ciampaglia N. (2012), “La «Cieca di Sorrento» e la scrittura narrativa di Francesco Mastriani: primi sondaggi linguistici”, in *Linguistica e letteratura*, 37, pp. 183-267.
- Coletti V. (1993), Vittorio C., *Storia dell’italiano letterario. Dalle origini al Novecento*, Einaudi, Torino.
- Croce B. (1965), *Storia d’Europa nel secolo decimonono*, Laterza, Bari [prima edizione 1932].
- CRUSCA IV = *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. IV impressione, Manni, Firenze, 1729-1738.
- CRUSCA V = *Vocabolario degli Accademici della Crusca*. V edizione, Tipografia Galileiana, Firenze, 1863-1923.
- D’Agostino A. (1993), “L’apporto spagnolo, portoghese e catalano”, in *SLIE*, III, pp. 791-824.

- D'Alfonso A. (2011), "Giuseppe Garibaldi", in Pizzoli L. (a cura di), *La lingua italiana negli anni dell'Unità d'Italia*, Silvana Editoriale, Milano, pp. 102-103.
- Dardi A. (1992), *Dalla provincia all'Europa. L'influsso del francese sull'italiano tra il 1650 e il 1715*, Le Lettere, Firenze.
- Dardi A. (1995), «*La forza delle parole*». In *marginie a un libro recente su lingua e rivoluzione*, Le Lettere, Firenze.
- De Fazio M. (2008), «*Il sole dell'avvenire*». *Lingua, lessico e testualità del primo socialismo italiano*, Congedo, Galatina.
- DELI = Cortelazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, seconda edizione, Zanichelli, Bologna, 1999.
- De Mauro T. (1983), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari [prima edizione 1963].
- Dramisino M. G. (1996), "Le correzioni linguistiche al «Marco Visconti» di Tommaso Grossi", in *Studi di grammatica italiana*, XVI, pp. 119-188.
- Fanfani-Arlià = Fanfani P., Arlià C. (1881), *Lessico dell'infima e corrotta italianità compilato da P. Fanfani e C. Arlià*, Carrara, Milano.
- Fanfani V = Fanfani P. (1865), *Vocabolario della lingua italiana compilato da Pietro Fanfani per uso delle scuole*, Le Monnier, Firenze.
- Folena G. (1983), *L'italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Einaudi, Torino.
- Fornaciari R. (1881), *Sintassi italiana dell'uso moderno* [ristampa anastatica con presentazione di G. Nencioni, Sansoni, Firenze, 1974].
- Fresu R. (2006), (a cura di), «*Caro Peppe mio... tua Cicia*». *L'epistolario di Maria Conti Belli al marito e al figlio, edizione critica, commento linguistico e glossario*, Aracne, Roma.
- Garibaldi G. (2015), *Memorie. Edizione e commento linguistico* a cura di A. D'Alfonso, Aracne, Roma.
- GB = *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze* a cura di G. B. Giorgini e G. Broglio, Cellini, Firenze, 1870-1897.
- GDLI = *Grande dizionario della lingua italiana* diretto da S. Battaglia e G. Barberi Squarotti, UTET, Torino, 1961-2002.
- GHERARDINI = *Voci e maniere di dire italiane additate a' futuri vocabolaristi da Giovanni Gherardini*, G.B. Bianchi e comp., Milano, 1838-1840.
- GHERARDINI S = *Supplimento a' vocabolarj italiani proposto da Giovanni Gherardini*, Bernardoni, Milano, 1852-1857.
- GRADIT = *Grande dizionario italiano dell'uso* diretto da T. De Mauro, UTET, Torino, 1999.
- Grassi G. (1817), *Dizionario militare italiano di Giuseppe Grassi*, Pomba, Torino.
- Guglielmotti A. (1889), *Vocabolario marino e militare per il Padre Maestro Alberto Guglielmotti*, Voghera, Roma.
- Klajn I. (1972), *Influssi inglesi nella lingua italiana*, Olschki, Firenze.
- Leso E. (1991), *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario 1796-1799*, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, Venezia.
- LIZ<sub>4</sub> = *Letteratura italiana Zanichelli*, a cura di P. Stoppelli ed E. Picchi, Zanichelli, Bologna, 2001.
- Longhi A. (1851), *Vocabolario della lingua italiana compilato per cura dei professori Achille Longhi e Luigi Toccagni*, Oliva, Milano.
- LSPM (1990) = Bonomi I., De Stefanis Ciccone S., Masini A., *Il lessico della stampa periodica milanese nella prima metà dell'Ottocento*, La Nuova Italia, Firenze.

- Macinante U. (1995), *L'epistolario di Verdi. Un'analisi linguistica*, Passigli, Firenze.
- Manzoni A. (1990), *Scritti linguistici e letterari*, a cura di A. Stella e L. Danzi, Mondadori, Milano.
- Masini A. (1977), *La lingua di alcuni giornali milanesi dal 1859 al 1865*, La Nuova Italia, Firenze.
- Matarrese T. (1977), "Lombardismi e toscanismi nel «Fermo e Lucia»", in *Giornale storico della letteratura italiana*, CLIV, pp. 380-427.
- Matarrese T. (1993), *Il Settecento (Storia della lingua italiana a cura di F. Bruni)*, il Mulino, Bologna.
- Matt L. (2007), "Retrodatazioni da un trattato di medicina legale del 1874", in *Studi linguistici italiani*, XXXIII, pp. 84-101.
- Mengaldo P. V. (1987), *L'epistolario di Nievo: un'analisi linguistica*, il Mulino, Bologna.
- Morgana S. (1993), "L'influsso francese", in *SLIE*, III, pp. 671-719.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Nicotra V. (1880), *Il gallicismo in Italia*, Tipografia E. Coco, Catania.
- Petrocchi ND = Petrocchi P. (1887-1891), *Nòvo Dizionario universale della lingua italiana compilato da P. Petrocchi*, Treves, Milano.
- Picchiorri E. (2008), *La lingua dei romanzi di Antonio Bresciani*, Aracne, Roma.
- RF = *Vocabolario italiano della lingua parlata nuovamente compilato da Giuseppe Rigutini*, Tipografia Cenniniana, Firenze, 1875.
- Rigutini G. (1886), *I neologismi buoni e cattivi più frequenti nell'uso odierno, libro compilato per i giovani italiani da Giuseppe Rigutini*, Verdesi, Roma.
- Sant'Ana E., Sant'Ana Stolaruck A. (2002), *A Odisséia Garibaldi no Capivari*, AGE, Porto Alegre.
- Sboarina F. (1996), *La lingua di due quotidiani veronesi del secondo Ottocento*, Niemeyer, Tübingen.
- Serianni L. (1981), *Norma dei puristi e lingua d'uso dell'Ottocento nella testimonianza del lessicografo Tommaso Azzocchi*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Serianni L. (1990), *Il secondo Ottocento (Storia della lingua italiana diretta da F. Bruni)*, il Mulino, Bologna.
- SPM = De Stefanis Ciccone S., Bonomi I., Masini A., *La stampa periodica milanese della prima metà dell'Ottocento, testi e concordanze*, Giardini, Pisa, 1983.
- SLIE = Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Einaudi, Torino, 1993.
- TB = *Dizionario della lingua italiana compilato dai signori Nicolò Tommaseo e Bernardo Bellini*, Unione Tipografica-Editrice Torinese, Torino, 1865-1879.
- TLIO = *Tesoro della lingua italiana delle origini*, a cura dell'Opera del Vocabolario Italiano, Istituto del Consiglio Nazionale delle Ricerche presso l'Accademia della Crusca, Firenze: <http://tlio.ovr.cnr.it/TLIO/>.
- Trifone P. (1984), (a cura di) *Dizionario politico popolare*, Salerno Editrice, Roma.
- Ugolini F. (1855), *Vocabolario di parole e modi errati che sono comunemente in uso compilato da Filippo Ugolini*, Barbera e Bianchi, Firenze.
- Valeriani G. (1854), *Vocabolario di voci e frasi erronee al tutto da fuggirsi nella lingua italiana compilato da Gaetano Valeriani*, Staffenone, Torino.
- Viani P. (1858), *Dizionario di pretesi francesismi e di pretese voci e forme erronee della lingua italiana composto da Prospero Viani*, Rossi-Romano, Napoli.

- Vitale M. (1992), *La lingua della prosa di G. Leopardi: le «Operette morali»*, La Nuova Italia, Firenze.
- Zangrandi A. (2002), *Lingua e racconto nel romanzo storico italiano (1827-1838)*, Esedra, Padova.
- Zani P. (1802), *Materiali per servire alla storia dell'origine e de' progressi dell'incisione in rame e in legno*, Stamperia Carmignani, Parma.
- Zolli P. (1974), *Saggi sulla lingua italiana dell'Ottocento*, Pacini, Pisa.
- Zolli P. (1991), *Le parole straniere*, Zanichelli, Bologna.



## TECMIRIO

*Joel Vaucher de la Croix*<sup>1</sup>

Il dibattito sul trasferimento, dal 1° giugno 1865, della capitale del Regno d'Italia da Torino a Firenze si aprì quando ancora non era iniziata la discesa dai murazzi del Po di circa 30.000 piemontesi in forza alla macchina della amministrazione statale sulle rive dell'Arno. Una migrazione consistente che avrebbe dato luogo a quella convivenza forzata, fatta di antipatie, incomprensioni e disagi di cui oggi ci possiamo fare un'idea chiara anche attraverso la lettura, non senza un certo spasso, della miriade di opuscoli e articoli più o meno ostili e avversi all'una e all'altra parte, usciti sulle gazzette del tempo<sup>2</sup>. E sappiamo, grazie agli studi di Claudio Marazzini, come, nel trasferimento della capitale, la questione linguistica non fu secondaria a quella politica<sup>3</sup>. Nella colluvie di episodi di quella «guerra» accesa dal «grosso dell'esercito degli impiegati» piemontesi «contro Firenze e i Fiorentini», si era alzata, in un amorevole tentativo di conciliazione, la voce di Gaspero Barbèra<sup>4</sup>. Con una lettera aperta a *La Nazione*, l'editore torinese attivo a Firenze «aveva denunciato l'incomprensione provocata dall'affezione ostinata dei piemontesi per il loro dialetto, usato anche a Firenze per parlare ai fiorentini medesimi, e spesso per lamentarsi», invitando pertanto i torinesi ad abbandonare l'uso in pubblico del loro idioma a favore dell'italiano, così da agevolare la reciproca comprensione, condizione essenziale, appunto, per ogni convivenza se non fraterna, quantomeno civile<sup>5</sup>:

I nostri compaesani si dolgono di non trovar qui i costumi loro, né i loro agi, né gli svaghi loro, e neppure il loro dialetto. Ai primi inconvenienti si riparerà quando alla nuova capitale accorreranno più numerosi i loro parenti, i loro amici, i loro compagni. Al dialetto si ripara malamente. Nemico ostinato di tutto ciò che ricorda le nostre passate divisioni, io prego la Provvidenza, che visibilmente protegge l'Italia, a non permettere che si adempia il voto di taluno che dai vari dialetti d'Italia sorga una lingua nuova,

<sup>1</sup> Università degli Studi di Firenze.

<sup>2</sup> Uno fra tutti, forse il più esplicito, l'opuscolo del leccese Girolamo De Blasi, *Firenze: i ciaccioni e i buzzurri: lettere* (De Blasi, 1865). Le vicende della difficile convivenza tra piemontesi e toscani sono ricostruite in Camerani, 1961: 7-20; Camerani, 1971 e Camerani, 1977.

<sup>3</sup> Sul capitolo linguistico di Firenze capitale mi limito a rinviare al classico Migliorini, 1961: 109-23 e il più recente Marazzini, 2013: 187-208.

<sup>4</sup> Le memorie del Barbèra sono una testimonianza importante del clima che si era venuto a creare a Firenze divenuta capitale: «Il Governo italiano con 1° del mese di giugno trasporta la sua sede a Firenze. Allora sì che col grosso dell'esercito degli impiegati si accende vie più la guerra già incominciata con pochi e ora ravvivata dalle grida dei molti contro Firenze e i Fiorentini, contro gli usi e le case di questi, contro tutto quello che trovano nelle vie che percorrono, contro i passeggi, i caffè, le trattorie, i teatri» (Barbèra, 1883: 300).

<sup>5</sup> Cfr. Marazzini, 2013: 188.

che sia la vera lingua italiana. [...] Un solo rimedio, a senso mio, sarebbe efficace, sarebbe anche pronto; e a me pare di colpir giusto. [...] in pubblico comparire disciplinati dall'amor per la patria comune e dal sentimento della propria dignità; in privato, colloqui intimi e lingua intima. In pubblico, onorare questa gran lingua italiana, parlando italiano<sup>6</sup>.

Il riconoscimento e l'omaggio del Barbèra alla «gran lingua italiana» s'accompagnava alla speranza che la commistione dei dialetti non producesse però, *horribile dictu*, una lingua nuova: per Barbèra una lingua c'era già, ed era quel fiorentino dell'uso civile<sup>7</sup> che qualche anno dopo Alessandro Manzoni avrebbe indicato come idioma per la nuova nazione finalmente unita e convivente. Allo scritto del Barbèra rispose, voce fra le più autorevoli, Giosuè Carducci che il 30 luglio 1865 inviava all'editore una missiva aspramente polemica e intrisa di pungente sarcasmo:

Ho letto con piacere la sua nobile lettera al signor Dina. Ma temo forte non i rimedii a cotesti 'malintesi' sieno più tosto una bella speranza di V. S. che un fatto da verificare. La Convenzione di settembre e le sue conseguenze han creato uno stato di cose che i Piemontesi aborriscono, che i Toscani non si aspettavano nè desideravano nè l'han caro (se non gl'ingegni vani e gl'interessati), che pare anormale a chi ha fatto di buona fede il plebiscito e ha creduto su 'l serio al voto del Parlamento nel marzo '61. Veda dunque quante idee e passioni e interessi sono di fronte e in contrasto su 'l terren di Firenze. Non è nulla per ora; e s'anderà a peggio: ed Ella osserva molto opportunamente: 'Niuno sa dire se questo fatto possa recar beni all'Italia, o se le prepara disinganni amari e fecondi di lotte intestine'. Per me Firenze capitale e le trattative con Roma sono un pericolo serio per la monarchia e per l'unità. L'Italia da vero non ha più che la speranza dei disperati, che Ella chiama Provvidenza, e che secondo Lei protegge visibilmente la sullodata Italia. Nell'ipotesi però che questa baracca franco-toscana si reggesse in piedi per qualche tempo, fa onore a 'l suo buon gusto la preghiera 'non si adempia il voto di taluno che da' vari dialetti d'Italia sorga una lingua nuova che sia la vera lingua italiana'. Fa onore, dico, a 'l suo buon gusto e anche buon senso scienziato siffatta preghiera: ma credo che non possa esser dalla Provvidenza ascoltata. Oh sì, questa nuova lingua sorgerà di certo: e come la vecchia lingua faceva ritratto dell'Italia piccola e meschina, così la nuova sarà degnissimo tecmirio de' beduini del gran regno d'Italia<sup>8</sup>.

Alla provocante immagine finale che vede re e governo paragonati ad un popolo nomade a causa del loro continuo cambiare di sede – dove Firenze appare, nella transumanza fra Torino e Roma, solo come una tappa da caravanserraglio – corrisponde l'ardito accostamento di *beduini*, in tono evidentemente spregiativo, al raro cultismo *tecmirio*, qui nell'accezione di 'segno certo'<sup>9</sup>. Non è questa però l'unica occorrenza di questo ricercato vocabolo negli scritti carducciani. Il 10 aprile 1870, in uno stato di

<sup>6</sup> Barbèra, 1883: 305.

<sup>7</sup> Sulla definizione mi rifaccio a Dardi, 2008. All'articolo di Dardi, che ha ribadito le sue posizioni anche in una successiva nota (Dardi, 2009), ha risposto in senso opposto, Salvatore Claudio Sgroi (2009).

<sup>8</sup> Carducci, 1938: 327-28. Sulla lingua e le idee linguistiche del Carducci si veda il volume recente di Tomasin, 2007.

<sup>9</sup> Cfr. Marazzini, 2013: 189.

tormento interiore causato dalla morte della madre, il poeta di Castagneto si era confidato con l'amico Chiarini, in una lettera da cui traspare un tono misto di rabbia e sconforto:

Io era, secondo il solito, oppresso dal lavoro: esasperato da tante ragioni esterne: succede indi a poco la morte di mia madre: i dolori me non mi fanno nè buono nè indulgente: tutt'altro. In certi casi vorrei che Dio fosse da vero e l'anima fosse immortale, per attaccarla con lui, rappresentante del male e tecmirio dei re e dei preti e delle maggioranze<sup>10</sup>.

Ecco che qui, in un impeto disperato e ribelle, per Enotrio Romano Dio è *tecmirio*, ovvero 'emblema', del potere e dei potenti, così come nell'inno *A Satana*, composto qualche anno prima, negli ultimi versi si apostrofava, dileggiandolo, il «Geova dei sacerdoti»<sup>11</sup>.

Date queste attestazioni del Carducci, che aggiunge *tecmirio* ad altri ricercati grecismi e pseudogrecismi che amava inserire nella sua prosa<sup>12</sup>, cerchiamo di ricostruirne le vicende.

Il termine *tecmirio*, come indicano i repertori, è direttamente assunto dal greco τεκμήριον 'segno, testimonianza' – derivato da τεκμαίρω 'segno, indico, provo' – con adattamento alla pronuncia itacistica (η proferito ι). Non stupisce che Bruno Migliorini nella sua *Storia della lingua italiana* registrasse il vocabolo proprio come esempio di pronuncia greca nel Cinquecento:

I vocaboli greci qualche volta si presentano in forma non adattata, scritti in caratteri greci ovvero latini, e con qualche traccia di flessione greca. Si notino anche alcuni e tracce della pronuncia cinquecentesca del greco: ηproferito i (*rittorici*, Liburnio; *ritorico*, Castelvetro; *tecmirio* o *temmirio* da τεκμήριον, Caro; *sisamo*, Serdonati; ecc.)<sup>13</sup>.

Il *GDLI* attesta la voce per la prima volta, col significato di 'argomento certo e inconfutabile', nel volgarizzamento di Bernardo di Lorenzo Segni della *Rettorica e Poetica di Aristotile*<sup>14</sup> uscita a Firenze per i prestigiosi torchi del tipografo ducale Lorenzo Torrentino nel 1549, un testo imprescindibile per la storia della diffusione del pensiero aristotelico nel Cinquecento. Segni, che poco sapeva di greco, tradusse sotto il severo giudizio e la supervisione dell'Accademia Fiorentina, da «materiale a stampa di traduzioni latine»<sup>15</sup>, facilmente identificabili con la traduzione di Giorgio Trapezunzio, apparsa a Lione nel 1541 (ma a stampa fin dal XV sec.), e quella di Ermolao Barbo, pubblicata nel 1544, fornendo a tutti gli effetti la prima versione italiana del trattato di Aristotele, consapevole di aver voluto più che altro parafrasare «acciocché dagli men

<sup>10</sup> Lettera al Chiarini del 10 febbraio 1870 (Carducci, 1941). La lettera si legge anche in Mazzoni, 1905.

<sup>11</sup> *Inno a Satana* 197-200: «Sacri a te salgano | gl'incensi e i voti! | Hai vinto il Geova | de' sacerdoti».

<sup>12</sup> Un altro esempio è la voce *filoleria*, 'disciplina che studia con erudizione eccessiva e pedante questioni relativamente futili', assunta dal Giordani polemist, che Carducci utilizza in una 'favilla' su *La Nazione* nel 1861 e ancora nel 1895 in un articolo per la «Nuova Antologia». Cfr. Vaucher-de-la-Croix, 2013.

<sup>13</sup> Migliorini, 1960: 369.

<sup>14</sup> Segni, 1549.

<sup>15</sup> Sulla tormentata storia di questo volgarizzamento del Segni si veda Ridolfi, 1962, Bionda, 2002 e Bionda, 2014.

dotti ne sia intesa qualche parte, se non il tutto» e chiedendo al lettore di sopportare «qualche difetto», dovuto alla novità dell'impresa, alla «difficoltà della traduzione in generale» e alla «particular' difficoltà» del testo greco<sup>16</sup>.

All'inizio del *Libro primo*, nel capitolo intitolato *Utilità della Retorica*, si presenta la differenza tra due tecnicismi della speculazione aristotelica, *segno* e *tecmirio* alla luce del concetto di sillogismo:

Quanto a' segni, una parte d'essi ne stà, come il particolare con l'universale, et l'altra come l'universale con il particolare, et questa ultima si ridivide, perché quella, che è necessaria si chiama Tecmirio, et quella che non è necessaria, manca di nome. Io domando propositioni necessarie quelle di che si fanno i Silogismi, però il Tecmirio infra segni, è di tal sorte, perché quando è, non è lecito a solvere la conclusion' detta, al'hor si stima d'haver' dato il Tecmirio, come cosa dimostrata et finita, conciosia che questo nome *τεκμήριον*, et Fine, è il medesimo secondo l'antica lingua. [...] Ma se tu di' che e' sia indizio d'essere ammalato l'haver preso la febbre; Et dello aver partorito l'haver il latte, questo segno è di già necessario e si chiama Tecmirio, et è vero perché e' non si può contradirgli. L'altra parte dei segni stà come l'universale con il suo particolare, come, è che d'haver' la febbre sia inditio il respirar' frequentemente; Questo dico, di necessità non è vero, ritrovandosi di queglii, che respirano con gran' frequenza senza haver' febbre. Detto è adunque insino a qui, che cosa sia il verisimile, che il segno, et che il Tecmirio, et in quello, che l'un dall'altro sia differente.<sup>17</sup>

Il termine *tecmirio* si trova dunque sempre in riferimento al «segno necessario», che non è soggetto a valutazioni personali, ma oggettivo e rispondente a verità universali.

Un ventennio dopo, la voce si legge in un altro volgarizzamento del trattato aristotelico: la celebre *Rettorica di Aristotile fatta in lingua toscana* di Annibal Caro, dove il termine compare anche al plurale:

Il tecmirio e gli entimemi che dal tecmirio procedono non si possono risolvere con dire che non facci sillogismo perché ancor questo avemo chiarito ne l'Analitica. Ci resta dunque a mostrar che quel che l'avversario dice, non sia vero. Chè quando manifestamente sia vero e sia tecmirio, non si può più risolvere perché già tutto è chiaro per dimostrazione. [...] De' segni alcuni sono come certi particolari applicati agli universali e alcuni come certi universali applicati a i particolari. Et di questi quello che è necessario si chiama tecmirio, e quello che non è necessario, non ha nome che lo faccia differente dal genere. Chiamo adunque necessari quelli, de' quali si formano i sillogismi indissolubili. Onde che i tecmirii vengono a essere di questa sorte di segni; perché quando pensiamo che non si possa replicare a quel che si è detto, allhora giudichiamo d'haver formato un tecmirio, come quel ch'è dimostrato e concluso.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Per il rapporto dei volgarizzamenti del Segni con le sue fonti si veda Rolandi, 1996.

<sup>17</sup> Segni, 1549: 13. Si riscontrano anche altri esempi nel *Libro secondo*: «Et queglii si fanno col Tecmirio, che sono di propositioni necessarie» (l. II, p. 102), «Ma agli argomenti, che si fanno col Tecmirio, non si può dar' la solutione con dire, Che e' non co[n]chiughino» (l. II, p. 103).

<sup>18</sup> Caro, 1570: 14.

Più che le occorrenze nel volgarizzamento, ci interessa l'uso che il Caro fa della voce al di fuori del testo di Aristotele, da cui evidentemente proviene: aveva infatti già impiegato il termine dodici anni prima nella sua *Apologia de gli Academici di Banchi di Roma* (Caro, 1558), in feroce polemica con Ludovico Castelvetro, che aveva stroncato una sua canzone con la dissertazione polemica intitolata *Ragione d'alcune cose segnate nella canzone d'Annibal Caro Venite a l'ombra de'gran gigli d'oro*<sup>19</sup>.

Nel *Risentimento del Predella*, che apre l'*Apologia*, Caro contesta al Castelvetro l'osservazione che «Il Petrarca non userebbe CEDE, ed altre voci che seguono». Una censura lessicale, mossa richiamandosi all'autorità petrarchesca, giudicando ovvero le parole utilizzate dal Petrarca come lecite (e questo va da sé), ma ritenendo, con distorto sillogismo, che quelle non usate fossero state ritenute improprie dal poeta di Laura:

Dice il Benucci in questo proposito, che se 'l Petrarca fosse più vivuto, (secondo il Castelvetro) s'harebbe havuto a cucir la bocca, e non parlare e non iscriver più nulla; se nè anco a lui fosse stato lecito di dire, se non quel che ha detto. E se fosse stato lecito a lui, perché non agli altri? So che, come caparbio, mi replicherete: Adunque il non averle usate (alcune voci) non può essere segno che non gli siano piaciute? Segno sì, ma temmirio no; cioè in qualche parte probabile, ma non punto necessario<sup>20</sup>.

Ecco che la difesa, con retorica sottigliezza non priva di ironia, chiama in causa il discernimento di una volontà presunta, ma non certamente provabile al di là d'ogni ragionevole dubbio: l'assenza di determinati vocaboli nel Petrarca potrebbe essere indizio di un giudizio negativo su tali voci, ma non certo esserne il *temmirio*, cioè il segno certo e necessario. Ecco che il tecnicismo aristotelico, che Caro aveva assunto dal testo che qualche decennio dopo avrebbe tradotto, calza a pennello e si inserisce in un ambito che fa dell'erudizione e dell'espedito retorico gli strumenti di un'ironia funzionale alla polemica. In questo esempio del Caro inoltre, per la prima volta, si può notare l'assimilazione del nesso consonantico interno (-cm- > -mm). Questo passo dell'*Apologia* sarà trascritto come esempio dal Tommaseo nel suo *Dizionario* s. v. *temmirio*.

Se ho visto bene, ai lessicografi sembra sfuggita, sempre in quell'arco di anni, un'occorrenza del Tasso, che nel dialogo *Il Forno overo della Nobiltà*, scritto fra il 1578 e il 1579, mette in bocca ad Agostino Bucci e Antonio Forni un ragionamento sull'onore, «pubblico segno» della nobiltà, che già nell'*Aminta* (Atto I, sc. II, v. 671) aveva chiamato «idolo d'errori, idol d'inganno»:

A.B. L'onore è segno, ma il segno può esser vero e falso: onde, sì come l'impallidirsi è sempre argomento certo di timore, può nondimeno procedere anco da ira, così né l'inchinarsi né l'assorgere né l'adorare son sempre argomento d'opinion benefattiva, potendo farsi questi effetti alcuna volta per altra cagione.

A.F. Or direm noi che questi effetti fatti per altro che per opinion di beneficenza siano onore?

A.B. Da l'un lato par che sì, perciocchè è segno, e 'l segno per sua natura no[n] è più vero che falso; e può esser l'uno, e l'altro egualmente, se non

<sup>19</sup> Castelvetro, 1559.

<sup>20</sup> Caro, 1558: 37.

forse quella maniera di segni, che i Greci chiaman *tecmirio*, e che noi possiam dir “segno necessario”, come necessariamente s’argomenta fuoco da fumo. Ma i segni dell’onore non paiono essere di questa maniera, perché la statua si può drizzare e non drizzare e l’inchino farsi e non farsi: onde, essendo l’onore segno non necessario ma verisimile, per che quel che s’attribuisce ne’ tiranni et a color ch’han possanza di nuocere sia vero onore; perché, s’egli non fosse vero onore, ne seguirebbe che l’onore fosse segno necessario: il che è del tutto falso. Dall’altra parte pare che a formar la natura dell’onore vi si richieda non solo il segno esteriore, ma anche l’opinione interiore dell’altrui beneficenza: onde, sì come mancandovi il segno, non è onore, tutto che vi sia l’opinione, così essendovi il segno, non è onore quando vi manchi l’opinione.<sup>21</sup>

Ecco che il Tasso configura qui, come ha scritto Stefano Prandi, «una vera e propria etica dell’opinione pubblica»<sup>22</sup>, dove il grecismo *tecmirio* nell’accezione di ‘segno necessario e provato’, relitto lessicale di un aristotelismo ormai in crisi, è impiegato dal poeta per chiarire la natura ambigua di alcuni atteggiamenti esteriori, segni verisimili ma non certi della sincerità degli encomi.

Possiamo dunque riassumere la ricca rassegna cinquecentesca appena esposta: nel Segni *tecmirio* è tratto dalla *Retorica* di Aristotele e non ricorre in nessun’altra opera del letterato fiorentino; mentre nel Tasso è indicata come parola greca («che i Greci chiaman *tecmirio*»), pur senza alcun riferimento diretto ad Aristotele. Unico caso di impiego indipendente da testi e contesti greci sembra essere solo quello che ne fa il Caro nell’*Apologia* contro il Castelvetro. In tutti gli autori però il termine assume il significato di ‘segno certo e necessario’, secondo la definizione retorica.

Passando agli esempi settecenteschi, trovo il termine nell’*Arte oratoria* del frate francescano Gioseffo Maria Platina<sup>23</sup>, istituzioni di retorica e oratoria per gli studenti dell’ordine minore conventuale, commissionate all’autore nel 1715 direttamente dal ministro generale dell’ordine conventuale Andrea Domenico Borghesi. Nella *Disputazione I. Delle proposizioni oratorie*, dove si definiscono i cinque generi delle Proposizioni oratorie, si legge:

La *propria Nota* è proposizione di Segno necessario detto da’ Greci *Tecmirio*, *prisca enim Graecorum lingua*, dice Aristotele [...] e conseguentemente, quando si dice, che una cosa è necessaria, segno è, ch’è estrema, e che già è talmente provata, e confermata, che non si può più nè provarsi, nè confermarsi. Or le proposizioni, i predicati delle quali contengono un segno necessario, per esempio *Mulier lac habet*, si dicono proposizioni di propria nota<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> Tasso, 1999: 120.

<sup>22</sup> Tasso, 1999: 159.

<sup>23</sup> Pochissime sono le notizie sul Platina, autore di numerose opere di retorica raccolte in *Le opere rettoriche del padre maestro Gioseffo Maria Platina minor conventuale per via di diramazioni in tre parti ridotte e con discorso apologetico difese in alcun de’ suoi precetti da un religioso del medesimo ordine* (Platina, 1753), di un *Trattato del movimento degli affetti dedicato alla santità di nostro signore Benedetto 13. dell’Ordine de’ Predicatori da fra Gioseffo Maria Platina minor conventuale* (Platina, 1725); di un *Discorso in onore di S. Ignazio Loiola fondatore della Compagnia di Gesu del padre maestro fra Gioseffo Maria Platina min. convent. recitato in Padova nell’occasione del Provinciale Capitolo l’anno 1721* (Platina, 1721), e di numerose dissertazioni teologiche in latino.

<sup>24</sup> Platina, 1715: 31.

e ancora:

La *Propia nota*, che si dice *Tecmirio*, o sia Segno necessario, non può confutarsi nè per via di *riprensione*, nè per via di *contenzione*, ma precisamente per via di *negazione*<sup>25</sup>.

Nella terminologia del Platina, assunta in parte dalla retorica classica di ascendenza aristotelica, *Propia nota*, *segno necessario* e *tecmirio* si equivalgono: il Platina discute se le proposizioni di segno necessario appartengano o meno all'arte oratoria, «propriamente arte conghietturale», che si serve di «pruove verisimili» e non di quelle certe.

Sempre nel XVIII secolo, un'occorrenza svincolata dal testo aristotelico sembra quella che riscontro nel *Trattato di psicologia* (1756) del filosofo ed erudito vicentino Ludovico Barbieri<sup>26</sup>, ma si tratta invero di un'attestazione isolata: «Allorché si dice *Sum, quia cogito*, la voce *quia* vale lo stesso, che *nam*, o *etenim*, ed è un Tecmirio della Esistenza»<sup>27</sup>. Nel ragionamento del Barbieri, che riprende il motto cartesiano ormai passato in proverbio, il pensiero è, come noto, segno certo dell'esistere.

Al di là di questi pochi esempi, la quasi totale assenza della voce in altri testi di retorica e di filosofia sei-settecenteschi e nei vocabolari coevi – quali la terza e la quarta Crusca, i repertori del Bergantini e il *Dizionario universale* dell'Alberti di Villanova – mi fanno credere che *tecmirio* in realtà non sia mai stato adottato in italiano quale voce autonoma del linguaggio retorico, ma che sia rimasto circoscritto principalmente al '500, legato a doppio filo al volgarizzamento della *Retorica* di Aristotele.

In pieno Ottocento ritroviamo il termine in contesti analogamente sostenuti, come i due volumi *Della Protologia* di Vincenzo Gioberti, la maggiore opera filosofica del sacerdote torinese, edita postuma nel 1857 per le cure di Giuseppe Massari<sup>28</sup>, dove *temmirio* ricorre in una cinquantina di passi<sup>29</sup>. All'interno della speculazione filosofica del Gioberti *temmirio* – ripreso, come possiamo presumere, direttamente da Aristotele – assume un ruolo centrale e un significato specifico: esso è la parola che «mostra in sé presente, nel suo modo, ciò stesso di cui è testimonianza»<sup>30</sup>; ovvero è «elemento disgiuntivo-unitivo, segno che, pur nella sua alterità, partecipa della natura della cosa significata»<sup>31</sup>. Il *tecmirio*, nella speculazione filosofica del Gioberti, si distingue chiaramente dal *simbolo*. La distinzione si esplicita con particolare chiarezza negli esempi seguenti tratti da *Della Protologia* (vol. III): «Il moto, il suono o canto e la luce vi sono adoperati come temmirii anziché come simboli dell'intelligibile» (Gioberti, 1857-1858: 111); «Tipo, simbolo, temmirio, archetipo. [...] I moderni scambiano spesso le voci di

<sup>25</sup> Platina, 1715: 368.

<sup>26</sup> Il vicentino Ludovico Barbieri (1719-1791) si era formato a Padova, dedicandosi prima agli studi di grammatica e di retorica, e successivamente a quelli filosofici sotto la direzione di Alberto Calza e di Giovanni Graziani, interessandosi in seguito con un fervore erudito anche alla letteratura, alla medicina e alla fisica. Ostile al razionalismo, avverso alle correnti sensistiche e materialistiche, ancorato ad una impostazione tradizionale dei problemi filosofici, dei quali propose soluzioni sempre concordanti con i principi fondamentali della religione cattolica, che a suo giudizio erano anche conformi ai principi naturali. Cfr. Rumor, 1905-1908: 66, 438.

<sup>27</sup> Barbieri, 1756: 239.

<sup>28</sup> Gioberti, 1857-1858. Sul pensiero filosofico del Gioberti attraverso la lettura delle opere postume, si veda Cuozzo, 1999.

<sup>29</sup> Sulla prosa e in particolare sul lessico di Vincenzo Gioberti si veda il recente Ventura, 2014.

<sup>30</sup> Mazzantini, 1968: 165.

<sup>31</sup> Stefanini, 1947: 319.

tipo e di simbolo, come pure confondono simbolo con temmirio. [...] Diranno che la luce è simbolo dell'intelligibilità, dove propriamente ne è temmirio» (Gioberti, 1857-1858: 250).

Il termine resta comunque un concetto-chiave di non facile definizione che, tanto per scegliere fra i molti esempi, il filosofo riconosce anche nel dantesco «segno d'i mortal» di *Paradiso* XV 42, ovvero il bersaglio più alto cui l'intelletto umano può giungere, il limite insomma della comprensione umana, come le parole nel discorso dell'avo Cacciaguیدا:

Indi, a udire e a veder giocondo,  
giunse lo spirto al suo principio cose,  
ch'io non lo 'ntesi, sì parlò profondo;  
né per elezion mi si nascose,  
ma per necessità, ché 'l suo concetto  
al segno d'i mortal si soprapuose (*Par.* XV 37-42)

Ma cos'è questo segno? Si può intender per esso la parola, lo strumento della riflessione e veste dell'intelligibile. Ma la parola è soltanto un simbolo. Ora io credo che il segno dantesco sia un temmirio<sup>32</sup>.

Infatti le parole e il concetto di Cacciaguیدا rimasero incomprensibili a Dante non per sua volontà ma «per necessità», poiché l'intelletto umano non poteva oltrepassare il suo limite. La specificità di significato che la voce ha negli scritti filosofici di Gioberti non si risconterà in altri autori, né in altri testi – fatta eccezione di quelli che direttamente o indirettamente si rifanno alla *Protologia* – dove *tecmirio* sarà usato, con accezione più o meno estesa, nel significato che aveva avuto a partire dal XVI secolo.

Nel 1870 la voce si legge, nel significato di 'prova certa', nei *Diparti filologici e letterari* di Pietro Fanfani in un esempio efficace quanto bizzarro. Nel *Dialogo VII* fra Pietro, Luigi e Cesare, quest'ultimo, parlando dell'«inverecondo palleggio di lodi» che sui periodici «si fan tra loro gli scrittorucci da sei al centesimo», dice:

Tu vedessi che roba fu di corto lodata in uno de' sì fatti periodici! roba, credi a me, che non ne mangerebbero i cani: e per compimento della lode, si recava un saggio del componimento lodato, dove sono tali castronerie e di lingua e di senso comune che Calandrino, il Grasso legnajuolo, il Carafulla, e qual altro s'è de' più solenni lavaceci passati in proverbio, non avrebber fatto altrettanto. O va ora, e di' che quella lode val qualcosa! e nega, se sai, che il riportare quel brandello di componimento non fu simile a chi, per provare che altri non è bastardo, mostrasse la sua carta della legittima, che sarebbe il temmirio dell'esser egli bastardo bastardissimo<sup>33</sup>.

Il Fanfani registrerà *tecmirio* nella seconda edizione del suo *Vocabolario della lingua italiana [...] per uso delle scuole* (Fanfani, 1865), definendolo «Segno noto e necessario, Argomento irrepugnabile, Prova più aperta di qualunqu'altra», con un rinvio all'*Apologia* del Caro. Si tratta di un *unicum*, in quanto la voce negli altri numerosi repertori curati dal Fanfani non viene proprio considerata.

<sup>32</sup> Gioberti, 1857-1858, IV: 67.

<sup>33</sup> Fanfani, 1870: 182-183.



È bene quindi allargare l'indagine alla lessicografia ottocentesca. I repertori dell'Ottocento, anche quelli più aperti ai grecismi come il *Dizionario tecnico-etimologico-filologico* di M. A. Marchi<sup>34</sup>, o il *Dizionario etimologico di tutti i vocaboli usati nelle scienze, arti e mestieri che traggono origine dal greco* di Aquilino Bonavilla<sup>35</sup>, ignorano la voce. Fanno eccezione il TB, il *Dizionario universale* del Vanzon, che registra *temmirio* come «Argomento inconcusso» ma senza esempi<sup>36</sup>, e il Petrocchi, dove il termine compare, ma sotto il rigo<sup>37</sup>. Nel 1857 la parola era stata registrata anche nel *Supplemento a' vocabolari italiani* di Giovanni Gherardini, dove accanto alle forme *tecmirio* e *temmirio*, si indicava come preferibile la forma *tecmèrio*, più conforme all'etimo antico (Gherardini, 1852-1953 s.v.): la voce definita «Certo segno, Argumento certo» è supportata da due esempi del Caro, di cui si riportano i passi dal volgarizzamento della *Retorica* e dall'*Apologia*, che abbiamo visto in precedenza. Proprio *tecmèrio* si legge, per la prima volta avulso da un contesto prettamente filosofico, nella *Nemesi subalpina ossia dieci anni di liberalismo in Piemonte*<sup>38</sup>, un canzoniere politico di autore anonimo edito nel 1858, dove vengono descritti, sotto forma di componimenti poetici e con preciso intento satirico, «i fatti più interessanti, le opinioni, i partiti, gli uomini, e persino il linguaggio dei tempi» (*Nemesi*, 1858: 5). Nell'ultima stanza della canzone intitolata *La dottrina dei padroni* (*Nemesi*, 1858: 310-14) – una satira feroce contro la millantata cultura classica della classe dominante, con oscuri riferimenti a personaggi della politica e alla loro affettazione erudita – la voce compare in rima (*Desiderio: tecmerio*) col significato di 'modello, figura esemplare':

Sommo è Speranzio, ma per l'appetito  
 Il più gran re d'Italia è Desiderio.  
 L'ha rovinata, è vero, ed ha fallito,  
 Ma pei nostri è pur sempre un gran tecmerio;  
 Come per essi il primo suo campione  
 Stato è sinqui Bartollommeo Coglione (*Nemesi*, 1858: 314).

Come sarà per il Carducci nella lettera al Barbèra, l'inserimento di questo raro grecismo in un contesto scherzoso e l'accostamento in dissonanza a una voce bassa come «Coglione» (anche se qui il riferimento, anfibio, è al condottiero lombardo Bartolomeo Colleoni), risulta efficace all'intento parodico di un determinato *milieu* sociale e culturale.

Quella appena esposta, peregrina e misconosciuta, non è però l'unica occorrenza poetica: troviamo il termine – che a questo punto sembra contare su di un discreto numero di attestazioni – in un verso delle strofe tetrastiche di *Spernere omnia*. *Dal tedesco di Giorgio-Guglielmo-Federico Hegel* di Vittorio Imbriani, poesia edita per la prima volta nel 1883 in una raccolta di scritti letterari di autori napoletani, pubblicata per aiutare la popolazione dell'isola di Ischia duramente colpita dal terremoto<sup>39</sup>, e riproposta dall'autore il 18 gennaio 1885 su *Napoli letteraria*:

Val quanto quei che incensa, il panegirico;

<sup>34</sup> Marchi, 1828-1829.

<sup>35</sup> Bonavilla, 1820.

<sup>36</sup> Vanzon, 1842.

<sup>37</sup> Petrocchi, 1887-1891.

<sup>38</sup> *Nemesi*, 1858.

<sup>39</sup> Imbriani, 1883.

Quanto chi tassa, il biasimo.  
 Lo sciocco e 'l tristo, col plaudir mortifica:  
 Molce, col mordere.  
 Anco il saggio, orbo o fiacco, a torto encomia  
 Spesso. La moltitudine  
 Sempre, invece, a sé consta, e dei *magnanimi*  
*Pochi* fa strazio.  
 Tecmirio del valor: l'astio degl'impari!  
 Mi scruto: e di me dubito.  
*Poi m'è cagione a sperar ben* la mandria  
 Che in me tumultua.<sup>40</sup>

Quello appena trascritto, annunciato come una traduzione dallo Hegel, è in realtà un testo originale dell'Imbriani, uno dei più eccentrici invero «per il caratteristico ostinato disprezzo delle opinioni comuni»<sup>41</sup> e per il gusto di «far dispetto alla gente» che, come aveva ben visto Croce, «sembrava essere diventato il motivo dominante di ogni sua parola e atto»<sup>42</sup>. L'intento parodico si nota fin dal titolo che rinvia al motto latino di Hildebert de Lavardin: «Spernere mundum, spernere neminem, spernere se ipsum, spernere se sperni»<sup>43</sup>. La voce *tecmirio*, qui certamente nel significato di 'segno certo, prova provata', non è che uno dei numerosi grecismi del serbatoio lessicale dello scrittore napoletano<sup>44</sup>: un elemento che, in questo caso, sembra contrassegnare una «lingua studiatamente arcaizzante»<sup>45</sup>, funzionale a quel «programmatico allontanamento dal linguaggio comune»<sup>46</sup> che era la strategia principale del suo antimanzoniano «ribellismo espressionistico»<sup>47</sup>.

Ma le attestazioni ottocentesche non si esauriscono qui. Nelle pubblicazioni di quegli anni è possibile riscontrare la parola in un ambito e con un significato del tutto inattesi: nel 1835 l'ingegnere meccanico e inventore monferrino Ignazio Novarese dava alle stampe per l'editore Pomba di Torino un opuscolo dal titolo roboante *Descrizione geometrica, meccanico-pratica sulla nuova invenzione di un Anemometro ossia macchina meteorologica istantanea di nuova invenzione e di un Mulino a vento di nuovo e necessario perfezionamento ambidue in attività*.

Nella dedica a re Carlo Alberto, l'autore presenta le sue nuove invenzioni:

un corretto Mulino a vento, ossia Anemònilo (*ἀνεμόμιλος*); un Tecmerio (*τεμῆριον*), viene a dire Indicatore, sol come ausiliario a guarentire il felice riuscimento del primo; ed un Anemometro ossia Istantaereo (*ἀνεμόμετρον*), che misura e segna esatto, istantaneamente ogni più minuta variazione de' venti; qualor innocui affatto, anzi per veracemente utili non li avessi ravvisati<sup>48</sup>.

<sup>40</sup> Imbriani, 2010: 236. Metro: strofe tetrastiche composte da un endecasillabo, un settenario, un altro endecasillabo e un quinario, tutti sdruciolati e irrelati

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> Croce, 1964: 187 (l'articolo risale al 1904).

<sup>43</sup> *Patrologia latina* 171, 1437.

<sup>44</sup> Cfr. Alfieri, 1990.

<sup>45</sup> Serianni, 1990: 47.

<sup>46</sup> Serianni, 1990: 44.

<sup>47</sup> Serianni, 1990: 45.

<sup>48</sup> Novarese, 1835: 9. Dell'*anemomilos* discorre anche in Amati, 1830: 61.

Il gusto per le formazioni greche e pseudogreche si giustifica a fronte della volontà del Novarese di dare, attraverso i nomi, un marchio di scientificità alle sue invenzioni. Il sostantivo *anemomilo* è registrato nel *Dizionario etimologico* del Bonavilla s. v.: «Molino avento; [...] L'*Anemomilo* è una specie di molino per macinare il grano, il quale si muove per mezzo del vento, al contrario de' molini usuali che si muovono mediante la corrente di un'acqua», mentre *tecmerio* e *istantaereo* non compaiono. Nell'opuscolo il Novarese chiarifica poi meglio in cosa consista il nuovo *tecmerio*:

una meteorologica Macchinetta, che *Tecmerio* ossia 'Indicatore' denominai, la quale mi segna e dà esattamente l'equazione dell'aria esterna variamente elastica de' luoghi diversi più o meno eminenti, e ventilati, ove innalberare dovrò il mio mulino; allibrandolo in mole adeguata loro e corrispondente, e bastevole poi sempre a perfettamente sfarinar le biade di specie varia (Novarese, 1835: 7).

Le invenzioni del Novarese ebbero una certa risonanza e furono segnalate su alcune pubblicazioni di varia umanità e *useful knowledge*<sup>49</sup>: nel *Museo letterario ed artistico* (1850: 204) troviamo una scheda tecnica dettagliata dell'*anemometro* e del *tecmerio* del Novarese, con tanto di disegno e didascalie, invenzioni con cui – scrive l'entusiasta recensore – l'inventore ha raggiunto «l'apice della perfezione». Il *tecmerio* 'indicatore' scomparve però dal vocabolario (dove, in verità, non era mai entrato) con la stessa velocità con la quale cadde in disuso l'invenzione che così oscuramente designava.

Tornando in conclusione alle occorrenze carducciane dalle quali siamo partiti, esse rappresentano gli ultimi esempi notevoli della voce nella sua accezione generica: nel Novecento *tecmerio* si riscontra unicamente in testi e contesti legati alla filosofia aristotelica o a quella giobertiana, col suo *status* di tecnicismo filosofico. E questa è "prova certa" ormai della degenza definitiva di *tecmerio* nell'ospizio di quei molti cultismi che hanno perso la loro battaglia contro i mulini a vento dell'uso.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfieri G. (1990), "Ghiribizzi' espressionistici e espressivistici", in Franzese R.-Giammattei E. (a cura di), *Studi su Vittorio Imbriani*, Guida Editori, Napoli, pp. 233-274.
- Amati G. (1830), *Ricerche Storico-Critico-Scientifiche sulle origini, scoperte, invenzioni e perfezionamenti fatti nelle lettere, nelle arti e nelle scienze [...], opera dell'abate Don Giacinto Amati [...]*, t. IV, Coi tipi di Giovanni Pirotta, Milano.
- Barbèra G. (1883), *Memorie di un editore pubblicate dai figli*, Barbèra, Firenze.
- Barbieri L. (1756), *Trattato di psicologia [...] del Conte Lodovico Barbieri [...]*, Appresso Pietro Valvasense, Venezia.

<sup>49</sup> Le segnalazioni della nuova macchina del Novarese uscirono sull'*Emporio di utili cognizioni* (1835: 212); *Il Pirata, giornale di letteratura, belle arti, mestieri, mode, teatri e varietà* (1835: 27); *Giornale letterario scientifico modenese* (1840: 296-97).

- Bionda S. (2002), “Aristotele in Accademia: Bernardo Segni e il volgarizzamento della «Retorica»”, in *Medioevo e Rinascimento*, XVI / n.s. XIII, pp. 241-265.
- Bionda S. (2014), “Un ‘traduttor de’ traduttori’? Bernardo Segni dalla Retorica alla Poetica”, in Lines D. A., Refini E. (a cura di), *‘Aristotele fatto in volgare’. Traduzione aristotelica cultura volgare nel Rinascimento*, ETS, Pisa, pp. 77-97.
- Bonavilla A. (1820), *Dizionario etimologico di tutti i vocaboli usati nelle scienze, arti e mestieri che traggono origine dal greco*, Pirola, Milano.
- Camerani S. (1961), “La storia”, in *Firenze cent’anni fa*, Sandron, Firenze, pp. 7-20.
- Camerani S. (1971), *Cronache di Firenze capitale*, Olschki, Firenze.
- Camerani S. (1977), *Firenze dopo Porta Pia*, prefazione di Giovanni Spadolini, Olschki, Firenze.
- Carducci G. (1938), *Ceneri e faville. Serie prima (1848-1868)*, Zanichelli, Bologna, pp. 327-328.
- Carducci G. (1941), *Lettere di Giosuè Carducci. Edizione nazionale*, vol. VI (1869-1871), Zanichelli, Bologna.
- Caro A. (1558), *Apologia de gli Academici di Banchi di Roma contra M. Lodovico Castelvetro da Modena [...] In difesa della seguente Canzone del Commendatore Annibal Caro*, [Seth Viotti, Parma].
- Caro A. (1570), *Rettorica di Aristotile fatta in lingua toscana dal commendatore Annibal Caro. Con Privilegio*. In Venetia, Al segno della Salamandra.
- Castelvetro L. (1559), *Ragione d’alcune cose segnate nella canzone d’Annibal Caro ‘Venite a l’ombra de’ gran gigli d’oro’*, C. Gadaldini, Modena.
- Croce B. (1964 [1904]), “Vittorio Imbriani”, in *Letteratura della nuova Italia*, III. 2<sup>a</sup> ed., Laterza, Bari, pp. 185-206.
- Cuozzo G. (1999), *Rivelazione ed ermeneutica: un’interpretazione del pensiero filosofico di Vincenzo Gioberti alla luce delle opere postume*, Mursia, Milano.
- Dardi A. (2008), “Un equivoco duro a morire: il ‘fiorentino delle persone colte’”, in *Lingua nostra*, LXIX, 3-4, pp. 93-97.
- Dardi A. (2009), “Ancora sul ‘fiorentino delle persone colte’”, in *Lingua nostra*, LXX, 3-4, p. 74.
- De Blasi G. (1865), *Firenze: i ciaccioni e i buzzurri: lettere*, Tip. Fodratti, Firenze.
- Emporio di utili cognizioni* (1835), G. Pomba, Torino, anno I, n. 7.
- Fanfani P. (1865), *Vocabolario della lingua italiana [...] per uso delle scuole*, Felice Le Monnier editore, Firenze.
- Fanfani P. (1870), *I Diporti filologici di Pietro Fanfani con altri opuscoli della materia medesima*, Tipografia di G. Carnesecchi e figli, Firenze.
- Franzese R., Giammattei E. (a cura di) (1990), *Studi su Vittorio Imbriani*, Guida, Napoli.
- Gherardini G. (1852-1857), *Supplimento a’ vocabolari italiani*, voll. 6, Stamperia di Gius. Bernardoni di Gio., Milano.
- Gioberti V. (1857-1858), “Della protologia di Vincenzo Gioberti”, in *Opere inedite di Vincenzo Gioberti*, voll. 3-4, Eredi Botta, Torino.
- Giornale letterario scientifico modenese* (1840), Modena, presso la tipografia camerale, t. II.
- Il Pirata*, giornale di letteratura, belle arti, mestieri, mode, teatri e varietà (1835), Milano, Tipografia Luigi Nervetti, anno I, n. 7.
- Imbriani V. (1883), *Spernere omnia. Dal tedesco di Giorgio-Guglielmo-Federico Hegel*, in *Pei danneggiati d’Ischia. Epomeo. Prose e versi di scrittori napoletani*, Tipografia edit. dell’Indicatore Generale del Commercio, Napoli, pp. 85-86.

- Imbriani V. (2010), *Poesie*, a cura di G. Riso Alimena, Fondazione Pietro Bembo / Ugo Guanda Editore, Parma.
- Marazzini C. (2013), “Firenze capitale: questioni linguistiche”, in Id., *Unità e dintorni. Questioni linguistiche nel secolo che fece l'Italia*, Edizioni Mercurio, Alpignano, pp. 187-208.
- Marchi M. A. (1828-1829), *Dizionario tecnico-etimologico-filologico*, Dalla Tipografia di Giacomo Pirola, Milano.
- Mazzantini C. (1968), “Gioberti”, in *Enciclopedia filosofica*, Firenze, vol. III, pp. 159-170.
- Mazzoni G. (1905), “Elogio di Giosuè Carducci letto dall'accademico segretario Guido Mazzoni”, in *Atti della R. Accademia della Crusca*. Adunanza pubblica del 27 gennaio 1905, Tipografia Galileiana, Firenze, pp. 62-63.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Migliorini B. (1961), “Linguisti e linguaioli”, in *Firenze cent'anni fa*, Sandron, Firenze, pp. 109-123.
- Museo letterario ed artistico* (1850), Torino, Stabilimento tipografico di Alessandro Fontana, anno XII.
- Nemesi* (1858), *La Nemesi subalpina ossia dieci anni di liberalismo in Piemonte*, Tipografia economica diretta da Barera, Torino.
- Novarese I. (1835), *Descrizione geometrica, meccanico-pratica sulla nuova invenzione di un Anemometro ossia macchina meteorologica istantanea di nuova invenzione e di un Mulino a vento di nuovo e necessario perfezionamento ambidue in attività [...], inventata ed eseguita da Ignazio Novarese di Montiglio [...]*, Coi tipi di Giuseppe Pomba, Torino.
- Petrocchi P. (1887-1891), *Novo dizionario universale della lingua italiana*, Treves, Milano.
- Platina G.M. (1715), *Arte oratoria di Fra Gioseffo Maria Platina minor conventuale dedicata al Padre S. Francesco d'Assisi*, in Bologna, per i successori del Benacci.
- Platina G.M. (1721), *Discorso in onore di S. Ignazio Loiola fondatore della Compagnia di Gesu del padre maestro fra Gioseffo Maria Platina min. convent. recitato in Padova nell'occasione del Provinciale Capitolo l'anno 1721*, In Padova, appresso Giambattista Conzatti.
- Platina G.M. (1725), *Trattato del movimento degli affetti dedicato alla santità di nostro signore Benedetto 13. dell'Ordine de' Predicatori da fra Gioseffo Maria Platina minore conventuale*, In Bologna, nella stamperia di Clemente Maria Sassi succ. del Benacci.
- Platina G.M. (1753), *Le opere rettoriche del padre maestro Gioseffo Maria Platina minor conventuale per via di diramazioni in tre parti ridotte e con discorso apologetico difese in alcun de' suoi precetti da un religioso del medesimo ordine*, Giambattista Pasquali, Venezia.
- Ridolfi R. (1962), “Bernardo Segni e il suo volgarizzamento della «Retorica»”, in *Belfagor*, 17, 5, pp. 511-526.
- Rolandi M. (1996), “«Facultas civilis». Etica e politica nel commento di Bernardo Segni all'«Etica Nicomachea»”, in *Rivista di Filosofia Neoscolastica*, LXXXVIII, pp. 553-594.
- Rumor S. (1905-1908), “Gli scrittori vicentini dei secoli decimottavo e decimonono”, in *Miscellanea di storia veneta*, s. 2, XI.
- Segni B. (1549), *Rettorica et poetica d'Aristotile tradotte di greco in lingua vulgare Fiorentina da Bernardo Segni Gentil'huomo, & Accademico Fiorentino*, In Vinegia.
- Serianni L. (1990), “La lingua di Vittorio Imbriani”, in Franzese R., Giammattei E. (a cura di), *Studi su Vittorio Imbriani*, Guida, Napoli, pp. 35-65.
- Sgroi S.C. (2009), “Una questione manzoniana: teorica e/o filologica?”, in *Studi linguistici italiani*, 35, pp. 259-268.
- Stefanini L. (1947), *Gioberti*, Fratelli Bocca, Milano.

- Tasso T. (1999), *Il Forno overo della nobiltà. Il Forno secondo overo della nobiltà*, edizione secondo l'antica tradizione a stampa a cura di Stefano Prandi, Le Lettere, Firenze.
- Tomasin L. (2007), *Classica e odierna. Studi sulla lingua di Carducci*, Olschki, Firenze.
- Vanzon C.A. (1842), *Dizionario universale della lingua italiana di Carlo Antonio Vanzon*, dalla stamperia di Paolo Vannini, Livorno, vol. VII (SP-TU).
- Vaucher-de-la-Croix J. (2013), "Filologia", in *Lingua nostra*, LXXIV, 1-2, pp. 31-33.
- Ventura E. (2014), "Latinismi e grecismi nella prosa di Vincenzo Gioberti", in *Studi di lessicografia italiana*, XXXI, pp. 267-300.

## **ESPERIENZE E MATERIALI**

# **I.D.E.A: INTERAZIONI DIALOGICHE E AFFINI. UNA PROPOSTA DI DIDATTICA LUDICA IN CLASSI ETEROGENEE DI ADULTI**

*Alessandro Borri<sup>1</sup> e Giovanna Masiero<sup>2</sup>*

## **1. INTRODUZIONE**

Il gioco I.D.E.A. (Interazioni Dialogiche e Affini) è il frutto del lavoro di un'équipe di insegnanti, formatori e operatori che si occupano a vario titolo dell'insegnamento dell'Italiano L2 in contesti migratori (Borri, D'Alessandro, Masiero, Pasqualini, 2015)<sup>3</sup>. Nell'anno 2016 ha avuto il riconoscimento del Label Europeo delle Lingue come strumento innovativo nell'insegnamento dell'italiano L2.

Si tratta di una proposta didattica ludica realizzata all'interno di un progetto finanziato dal Fondo Europeo per l'integrazione dei cittadini di Paesi terzi (F.E.I.), e elaborata a partire dalle sollecitazioni di insegnanti e formatori che operano in contesti di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2 sempre più complessi, quali ad esempio le classi plurilingui e multietniche ad abilità differenziate. Con questo termine s'intendono definire classi con apprendenti che presentano profili compositi, esito dell'interazione fra fattori biologici innati e fattori socio-culturali, come ad esempio l'educazione familiare e scolastica, la cultura d'appartenenza e la percezione dell'esperienza migratoria (Caon, 2006). I.D.E.A è pensato proprio per quei contesti di insegnamento/apprendimento dove una didattica varia e integrata è auspicabile per favorire un apprendimento efficace e reale da parte di tutti i soggetti coinvolti (Mariani, Pozzo, 2002).

Nei brevi paragrafi che seguono, prima di presentare I.D.E.A nella sua struttura, definendone finalità e modalità di utilizzo, destinatari, e motivi della sua efficacia nell'insegnamento dell'Italiano, si delinea il campo dell'insegnamento dell'italiano L2 in contesto migratorio, definendone approcci e obiettivi in relazione agli apprendenti adulti immigrati, ai loro bisogni educativi, ai diversi stili di apprendimento.

<sup>1</sup> CPIA Montagna Castel di Casio.

<sup>2</sup> Esperta in glottodidattica e formatrice.

<sup>3</sup> Il gioco didattico I.D.E.A. (Interazioni dialogiche e Affini), è contenuto in: Borri A., D'Alessandro M.G., Masiero G., Pasqualini T, 2015, *KIT didattico di supporto ai docenti di italiano L2*, (versione cd rom), Cefal, Bologna.



## 2. INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN CONTESTO MIGRATORIO

Alla data odierna in Italia sono residenti 5 milioni di stranieri (pari all'8,2% della popolazione), di cui circa 3.874.000 non comunitari, provenienti da 196 paesi, con quasi analoga presenza di donne e di uomini.

Sono più di 130 le lingue parlate dagli immigrati con notevoli differenze nel comportamento linguistico; secondo una recente indagine dell'ISTAT, l'Istituto nazionale di statistica, il 4,5% degli stranieri dichiara l'italiano propria lingua madre: si tratta in generale di persone nate in Italia o giunte prima dei 6 anni; tra i minorenni è di madrelingua italiana uno straniero su quattro (ISTAT, 2015). La ricerca fa emergere, inoltre, che l'italiano è parlato in famiglia dal 38,5% degli stranieri; sembra essere riaffermato il prevalere di un modello di interazione spesso asimmetrico nel quale i genitori, soprattutto i padri, si rivolgono ai figli in L1, mentre i secondi si rivolgono in italiano (Chini, 2004). Sempre secondo l'indagine il 63,8% degli intervistati dichiara di non avere difficoltà nella comprensione, il 62,5% di riuscire a esprimersi, il 50,2% di non avere difficoltà a leggere in italiano, il 41,6% a scrivere. Tuttavia metà degli stranieri entrati in Italia da adulti manifesta difficoltà a comprendere e parlare l'italiano (rispettivamente il 52,2% e il 55%), con notevoli variazioni in relazione alla provenienza.

A fronte di questa complessa ed eterogenea situazione, solo il 17,2 % dei maggiorenni ha frequentato o frequenta un corso di italiano; spesso la partecipazione ad attività formative è associato al grado di istruzione: tra i laureati, il 28,6% ha seguito un corso a fronte del 13,4% tra quanti non hanno nessun titolo di studio.

I dati forniti sembrano quindi confermare che l'immigrato adulto apprende la lingua italiana perlopiù in ambiente naturale più che in attività formative, attraverso le interazioni con i parlanti nativi o con l'esposizione ai testi scritti, facendo ricorso alle diverse lingue (lingua italiana, lingua di origine, repertori linguistici di scambio...) in relazione a una molteplicità di fattori: i domini e le situazioni affrontate, le strategie individuali di inserimento, i contesti e gli interlocutori della comunicazione, evidenziando così situazioni di plurilinguismo (Minuz, Borri, Rocca, 2016).

Il quadro diventa più completo se a questi vengono aggiunti i dati relativi a profughi, rifugiati e richiedenti asilo, il cui numero è in costante aumento a causa del clima di incertezza socio-politica che riguarda ampie zone dell'Africa sub sahariana e del Nord e del Vicino Oriente. Nel solo 2016 123.000 sono state le richieste di asilo, il 47% in più rispetto al 2015, inoltrate perlopiù da cittadini della Nigeria, del Pakistan, del Gambia, del Senegal e dell'Eritrea (Consiglio Italiano per i rifugiati, 2017)<sup>4</sup>.

Sembra quindi comprovato anche per l'Italia il carattere di *super-diversità*, coniato per descrivere la complessità delle identità e delle interazioni nelle società contemporanee (Vertovec, 2006; Vertovec, 2007). La diversità etnica, sociale, economica, di status giuridico, ma anche di stili di vita, atteggiamenti e comportamenti sono, infatti, i tratti distintivi per definire le recenti realtà migratorie (Tasan-Kok, van Kempen, Raco, Bolt, 2014).

L'eterogeneità degli apprendenti per background educativo e sociale, per situazioni sociolinguistiche, per diversi percorsi di appropriazione dell'italiano, fanno quindi emergere una pluralità di bisogni educativi e formativi a cui l'insegnamento deve

<sup>4</sup> Gli ultimi dati relativi agli sbarchi e alle domande d'asilo in, Consiglio Italiano per i rifugiati, 2017, *Richieste d'asilo in Italia nel 2016* ([www.cir-onlus.org](http://www.cir-onlus.org)).

rispondere, ancor più evidenti a seguito della decisione italiana di introdurre i requisiti linguistici per l'ingresso e la permanenza in Italia, allineandosi peraltro alle politiche europee (Pulinx, Van Avermaest, 2014).

L'insegnamento dell'Italiano L2 è diventato, già a partire dagli anni '80, un campo specializzato per rispondere alle esigenze di educazione linguistica specifiche dei nuovi pubblici di apprendenti, ma anche alle finalità politiche ed educative che l'insegnamento in contesti migratori comporta.

La cornice teorico-metodologica generale, che è alla base dell'insegnamento dell'Italiano L2, è quella elaborata nel 2001, dopo anni di lavoro e di ricerca, dal Consiglio d'Europa nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, 2002) e nei successivi documenti che ne esplicitano temi di studio (descrittori di competenza, ambiti...) e tecniche di insegnamento, in relazione ai profili, ai domini, ai destinatari e agli usi della lingua (Borri, Minuz, Rocca, Sola, 2014)<sup>5</sup>. L'attenzione posta dai teorici del Consiglio d'Europa alla lingua *in uso* per realizzare atti essenzialmente sociali, porta di conseguenza alla centralità della competenza linguistico-comunicativa, intesa come integrazione di più competenze – quelle pragmatiche, sociolinguistiche e linguistiche – distanziandosi così dallo studio e dalle descrizioni delle singole strutture della lingua come prevedevano gli approcci tradizionali (Greco Bolli, 2010). È da questa nuova visione e dall'ambizione uniformatrice che anima l'intero progetto del Consiglio d'Europa, che gli estensori del Quadro hanno fornito una base comune per l'elaborazione dei programmi, curricula, esami e materiali didattici per le lingue moderne europee, inoltre hanno definito livelli di competenza che permettono di misurare e valutare la progressione nello studio e nell'apprendimento linguistico.

### 3. IMPARARE LE LINGUE DA ADULTI. BISOGNI, MOTIVAZIONI E APPROCCI METODOLOGICI

Il riferimento all'Educazione degli Adulti<sup>6</sup>, intesa come disciplina che propone approcci metodologici in linea con le caratteristiche dell'essere adulto che apprende, è diventato essenziale anche nell'insegnamento linguistico. Alcune direttrici ormai ampiamente consolidate nella didattica dell'italiano L2, quali il radicamento dell'insegnamento all'esperienza del soggetto, la tenuta in considerazione del bagaglio di conoscenze e competenze pregresse acquisite anche di fuori delle attività formative tradizionali, l'attenzione all'adulto nella sua pluralità di ruoli e compiti sociali, sono assunti tratti dall'Educazione degli Adulti (Minuz, 2005).

A livello teorico il lungo dibattito sul ruolo e l'identità dell'adulto hanno portato a superare la visione dell'adulthood come fase terminale di sviluppo. Le trasformazioni socio-economiche e culturali hanno evidenziato la problematicità e complessità

<sup>5</sup> L'esigenza di allineare il QCER alla realtà dell'insegnamento in contesto migratorio ha portato in Italia ha una mole significativa di ricerche, studi e sillabi, fra questi ricordano i Sillabi prodotti dai 4 Enti di certificazione italiani per rapportare i descrittori di competenza previsti dal Quadro al contesto migratorio, Enti certificatori dell'Italiano L2 (a cura di), 2011, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza L2: livelli A1, A2, B1 e B2*. Per i livelli iniziali, cioè per utenti analfabeti o scarsamente scolarizzati, si rimanda a Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., 2014.

<sup>6</sup> Per una panoramica sugli orientamenti dell'Educazione degli Adulti in Italia vd. Demetrio D. (1997) e Alberici A. (2002).

dell'essere adulto e messo in crisi la visione delle teorie "stadiali", secondo le quali lo sviluppo umano è un susseguirsi di periodi contrassegnati da precise abilità affettive, relazionali, e sociali. L'età adulta non è quindi più percepita come fase caratterizzata da stabilità e continuità nelle condizioni di vita, nell'affettività e nella professionalità. Come ricorda Demetrio (1990) il concetto di adulto è di fatto caratterizzato da instabilità temporale e geografica. Questa nuova visione permette all'individuo di rispondere alle costanti mutazioni della realtà in maniera più personale e di fissare «i parametri della propria età psicologica» (Begotti, 2011: 75).

È su tale orizzonte di senso che si colloca la teoria andragogica di Malcom Knowles (1993), secondo cui l'apprendimento adulto, presenta tratti caratteristici ben diversi dal bambino e dall'adolescente. L'adulto apprende o è intenzionato a riprendere un percorso formativo solo se ne percepisce il senso e l'utilità (*la motivazione*), se partecipa alla definizione e negoziazione degli obiettivi (*il concetto di sé*), se individua legami con la vita reale (*l'orientamento verso l'apprendimento*) e l'esperienza di cui è portatore (*l'influenza dell'esperienza precedente*).

Valorizzare e capitalizzare le esperienze di vita dell'apprendente garantisce, infatti, la disponibilità dell'adulto all'apprendimento, anche quello linguistico, che di solito è legato a motivazioni intrinseche, quali il raggiungimento di una maggiore autonomia, una realizzazione in ambito professionale o sociale, un miglioramento delle qualità di vita, una risposta ad un'incongruenza avvertita tra biografia del soggetto ed esperienza vissuta, come ben sottolineato da Peter Jarvis (1992).

Diversi fattori neurobiologici e cognitivi influiscono sull'apprendimento linguistico dell'adulto. Uno dei fattori che agisce più in profondità è senz'altro la plasticità cerebrale che è massima fino all'età di otto o nove anni e che permette ai bambini di raggiungere una padronanza della L2 a livello dei parlanti nativi. Recenti ricerche in ambito neurobiologico hanno in parte sfumato i contorni della discussione e dimostrato che anche l'adulto, se stimolato, può raggiungere ottimi risultati facendo «affidamento su un apprendimento esplicito, su strategie di tipo pragmatico e contestuale e su piani di risoluzione di problemi (ragionamento induttivo, inferenziale, ecc.) di ordine generale, non strettamente linguistici» (Minuz, Borri, Rocca, 2016: 41).

Accanto a fattori neurobiologici sono da considerare elementi di ordine psicologico, legati alla personalità, alla predisposizione all'interazione e alle esperienze formative passate, di ordine psico-sociale, come la quantità e la qualità dell'input e la motivazione, di ordine linguistico, quali la distanza tipologica tra le lingue (Pallotti, 1998; Bettoni, 2001).

Nell'insegnamento della L2 risultano pertanto efficaci quegli approcci che hanno trovato una sistematizzazione nell'*apprendimento significativo*. Oggetto di riflessione da parte di studiosi provenienti da ambiti disciplinari differenti (Rogers, 1973; Ausubel, 1987; Novak, 2001), esso si qualifica per essere orientato verso la realtà extrascolastica, per il coinvolgimento del soggetto nella sua globalità e nella pluralità dei suoi ruoli e compiti sociali, per la continua ristrutturazione del sapere alla luce di nuove informazioni apprese.

#### 4. LA DIDATTICA LUDICA NELL'INSEGNAMENTO DELLA L2

Come già delineato un percorso di apprendimento può portare a risultati se esso è rispondente alle motivazioni ed esigenze dei soggetti partecipanti. Le attività condotte in aula devono pertanto agganciarsi ai bisogni, agli interessi e alle esperienze dei soggetti, coinvolgere gli apprendenti, essere variate, non solo nelle modalità, ma anche negli strumenti e nei materiali utilizzati, presentare il giusto equilibrio fra ciò che è noto e ciò che è nuovo, garantire una sempre maggiore consapevolezza ed autonomia dell'apprendente.

È pur vero che talvolta fattori psicologici, sociali e culturali possono ostacolare l'apprendimento dell'adulto. Un concetto negativo di sé, il portato fallimentare di esperienze formative precedenti, la difficoltà ad accedere a occasioni formative, la mancanza di tempo e risorse, la lontananza "culturale" dei contenuti proposti e trattati o delle tecniche didattiche utilizzate, possono di fatto incidere sull'apprendimento.

La pratica didattica dimostra che il ricorso a metodologie quali l'apprendimento cooperativo, le attività comunicative e ludiche possono risultare efficaci perché rispondenti alla complessità dei soggetti, ai diversi stili cognitivi. Tali approcci di ispirazione umanistico-affettiva, che pongono al centro i fattori soggettivi, emozionali e relazionali, tendono ad eliminare i fattori ansiogeni e a ridurre quello che Krashen (1987) definisce "filtro affettivo". Sottoposto a situazioni di ansia, stress e difficoltà, il cervello attiva una sorta di barriera che può ridurre e persino impedire il trasferimento delle informazioni nella memoria a lungo termine.

È nel solco della glottodidattica Umanistico-Affettiva che si muove la metodologia ludica, a cui afferisce il gioco I.D.E.A. Nonostante il permanere di pregiudizi che la portano a considerarla «in funzione riempitiva, un intervallo tra un'attività e un'altra prima di tornare all'impegno dello studio» (Caon, Rutka, 2002: 22), nella pratica didattica si rileva un sempre maggior interesse nel suo utilizzo con gli adulti. La didattica ludica, facendo infatti leva su attività motivanti, meno formali e divertenti, contribuisce a far sviluppare e/o consolidare la competenza comunicativa in L2 o LS, favorisce i diversi stili cognitivi, concorre a dare un ruolo attivo e consapevole all'apprendente, «nonché a impostare un percorso glottodidattico secondo un'ottica interculturale» (Begotti, 2007).

Per evitare generalizzazioni e preconcetti sull'utilizzo delle attività ludiche in apprendimento, ci richiamiamo alla distinzione fra gioco libero e gioco didattico o, per dirla con Aldo Visalberghi (1980), fra attività ludica e attività ludiforme. A differenza del gioco libero, le attività ludiformi, nella quale rientra anche il gioco, I.D.E.A., hanno una finalità che va oltre il gioco stesso, si tratta infatti di attività «costruite intenzionalmente per dare una forma divertente e piacevole a determinati apprendimenti» (Visalberghi, 1980). Come sostiene Mario Polito (2000: 333) «il gioco possiede delle enormi potenzialità educative che facilitano sia l'apprendimento sia la socializzazione. Bisogna sviluppare in ogni persona la capacità ludica che consiste nel coinvolgere e nell'essere creativi con l'esperienza e la vita».

Ciò che rende affascinante e funzionale l'utilizzo di tale metodologia è che giocando e divertendosi si riducono i livelli di ansia, favorendo la cooperazione e l'interazione. Spesso infatti attività meno formali e più spontanee aiutano a instaurare rapporti, a superare la timidezza o la percezione non adeguata di sé, incoraggiando gli studenti più riservati a partecipare con piacere alle proposte della classe. Spesso l'apprendente impegnato nel gioco e nelle sue dinamiche perde la sensazione di studiare, si distrae dai

contenuti linguistici, utilizza la lingua per portare a termine ciò che è prefissato. È la messa in campo della cosiddetta *Rule of Forgetting* teorizzata da Krashen (1987) secondo cui si acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la si sta imparando.

Le potenzialità del gioco come modalità per veicolare valori propri dell'educazione interculturale sono stati oggetto già di una vasta produzione di studi (Caon, 2006). L'orizzonte di riferimento è quello di proporre e articolare modelli pedagogici che portino l'apprendente non solo al rispetto della diversità, ma anche al riconoscimento e alla valorizzazione delle differenze in un'ottica di crescita e di arricchimento (Titone, 1993).

La pratica dimostra che tale approccio promuove prospettive transculturali, perché gli apprendenti coinvolti al di là della loro provenienza geografica e culturale, condividono aspetti di una "grammatica universale ludica", come ad esempio il rispetto delle regole, la presa di parola e una certa ritualità. Per di più essendo il gioco uno specchio della società nel quale si sviluppa, ogni giocatore applica «consapevolmente o meno anche regole, simboli, aspirazioni, fantasie che sono proprie della cultura nella quale vive» (Staccioli, 1998: 151).

In sintesi si tratta di tecniche che risultano utili ed efficaci «nel favorire l'interazione con persone e contenuti culturali "altri"; nell'indurre empatia nei confronti della "diversità", nel suggerire linguaggi inconsueti, che ci aiutano a percorrere sentieri sconosciuti, ma anche riconoscere come parziali e relativi i nostri linguaggi e i nostri percorsi abituali. [...] Offrono gli strumenti più "economici" per ridimensionare l'etnocentrismo della nostra visione pedagogica. Consentono, infatti, di vivere in prima persona [...] l'esperienza del "decentramento", la vertigine dello spaesamento che scaturisce dal percepire come relativo ciò che si era abituati a considerare assoluto, o nel percepire come culturale ciò che si era abituati a considerare naturale» (D'Andreata, 1990: 24).

## 5. CHE COS'È I.D.E.A.

Rimanendo all'interno del contesto della didattica ludica, I.D.E.A. innanzitutto è, ad un primo sguardo, un gioco: ci sono delle regole, c'è il rilancio di una sfida o competizione, c'è la simulazione della vita reale. Con un termine più generale lo si può definire uno strumento da utilizzare qualsiasi sia l'approccio o la metodologia adottati. Agli autori piace pensarlo come un "manuale aperto", flessibile, sempre attuale, ma nello stesso tempo in trasformazione. Definirlo "gioco educativo" risulta limitato, essendo questa una categoria che raggruppa solitamente esercizi tradizionali rivestiti da una forma apparentemente ludica e con domande-risposte secondo il meccanismo "o lo si sa o non lo si sa". In I.D.E.A. quello che si sa lo si condivide e quello che non si sa lo si sperimenta. Riprendendo le parole di Grataloup si potrebbe dire: "*Plutôt que jeu, il y a là re-création. Par là même, il y a expérimentation* (Grataloup, 1984).

I.D.E.A. fa leva su tre motori propulsori: la creatività (di frasi, di testi orali e scritti), il piacere (che deriva *in primis* dal semplice fatto di giocare) e la motivazione (si impara e si impara qualcosa di reale e utile). Proviamo a descrivere in modo più dettagliato I.D.E.A. seguendo queste tre parole-chiave.

■ *Creatività*. È a partire da quattro carte lessicali (composte di nomi, verbi, aggettivi...) pescate da un mazzo comune, e da una carta contenente un elemento linguistico (preposizioni, avverbi, segni ortografici, ...) che inizia il processo del dare forma a delle frasi o narrazioni, tessendo le parole insieme e liberi di seguire un ordine personale. Come spesso succede per l'efficacia di un processo creativo, la libertà non è del tutto illimitata, ma contenuta da ambiti e contesti definiti *a priori*. Rod Ellis (2003: ), in uno dei "10 Principi" formulati per stimolare una riflessione sull'efficacia dell'insegnamento di una lingua, dichiara «In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production». Gli apprendenti, utilizzando input finalizzati ad essere ricomposti per produrre frasi/narrazioni (spesso e volentieri autobiografiche) per un "pubblico" – gli altri giocatori-apprendenti, motivati all'ascolto – compiono atti linguistici autentici che fanno scaturire una produzione linguistica "non scolastica".

Tale produzione, libera, spontanea, permette all'insegnante di valutare la competenza comunicativa e nello stesso tempo di ottenere informazioni preziose sulle interlingue degli apprendenti, cioè sui sistemi linguistici in cui convivono regole della L1 e regole della L2 nel corso dell'apprendimento di quest'ultima. Da qui si possono cogliere occasioni per portare l'attenzione sulla competenza linguistica con dei *focus-on form* o delle riformulazioni pedagogiche.

Una seconda possibilità di creazione di testi deriva dal pescaggio di carte iconografiche (cartelli stradali, insegne, segnali): il compito richiesto è l'espressione di un monologo creativo (un racconto, un punto di vista, una dichiarazione, una barzelletta...) che, a partire dall'immagine stimolo, induca l'apprendente a produrre un messaggio rivolto al pubblico degli altri studenti.

Il terzo input a partire dal quale creare lingua è il pescaggio di coppie di carte contenenti delle indicazioni da seguire, da "con-dividere" con un avversario di gioco, cioè senza aver accesso alle informazioni che stanno sulla sua carta: il risultato che consegue a questo tipo di input è una "interazione strategica" (Di Pietro, 1987) spontanea, diretta, in tempo reale e faccia a faccia.

■ *Piacere*. Lo scopo di un gioco è il piacere e il piacere è una tra le variabili che influenzano l'apprendimento di una lingua (Balboni, 1994). Possiamo associare la nozione di piacere a un clima soddisfacente che si crea dentro all'ambiente scolastico, ovvero un ambiente ricco di partecipazione, dove l'apprendente ha successo e si diverte. Come ben descritto da Caon (2006), il piacere è anche il rispondere con successo a un compito cognitivo, il desiderio di fare nuove esperienze, di superare delle sfide, di sistematizzare delle conoscenze trasformandole in competenze acquisite, di stabilire ponti tra nuovi apprendimenti e punti di vista che emergono nella classe e tutto ciò che è stato appreso precedentemente in percorsi di apprendimento più o meno formali. Nella sua veste di gioco da tavola, I.D.E.A. modifica lo spazio-classe: che si tratti di un grande gruppo o di un piccolo gruppo, ciascuno partecipa a dei compiti cooperativi e positivamente competitivi, aspettando un nuovo lancio di dado per avanzare e affidarsi alla casualità di parole o immagini per giocare, a inventare, e nello stesso tempo, attingere alla propria memoria autobiografica (Nelson, Fivush, 2004), acquisire nuove informazioni e crescere di competenza. Di fronte alla complessità che caratterizza i gruppi classe possiamo poeticamente allinearci al pensiero di Grataloup: «Il a été souvent remarqué que les jeux se développent particulièrement lorsque on éprouve la

nécessité de faire quelques instants mentir la réalité trop amère dans laquelle on est plongé (Grataloup, 1984: 33).

■ *Motivazione*. Per Jacquelynne Sue Eccles (2005), la motivazione si divide in quattro categorie: l'attesa dei risultati, l'interesse e il piacere a portare a termine un compito, l'utilità, lo sforzo e il tempo necessari per riuscirci. Nell'acquisizione delle lingue la motivazione è uno dei fattori che ha maggiore influenza sull'esito e sulla velocità di apprendimento, e che va a coinvolgere sia la dimensione psicologica che quella socioculturale dell'apprendente. Per un insegnante quindi, la scelta o la costruzione di materiale didattico stimolante e interessante, spendibile a breve termine e con poco sforzo, è un elemento cruciale per la riuscita di una lezione. Secondo un'indagine sulla percezione dei fattori motivazionali in classe (Arnold, 2006), la scelta delle proposte didattiche risulta al secondo posto; al primo posto insegnante e al terzo le dinamiche di classe. Riguardo alla motivazione in contesti migratori e in particolare per l'italiano L2, non esiste ancora un'indagine complessiva sulle motivazioni della popolazione immigrata in Italia, ma possiamo farci un'idea della varietà dei fattori grazie a interessanti ricerche locali (Minuz, Borri, Rocca, 2016). Queste differenziazioni ci ricordano come la motivazione sia un costrutto dinamico e che varia, così come varia il desiderio di integrazione, oggi non più rivolto a una comunità culturale specifica ma a comunità culturali più ampie, globali, immaginarie oltre che reali: quelle che Dörnyei (1994a-b) chiama "the ideal L2 self". Allo stesso modo le classi di apprendenti di italiano L2 presentano queste stesse complessità: Breen (1985) usa, per descriverle, la metafora della classe come "barriera corallina" e similmente fa Holliday (1994), definendo la classe come una "piccola cultura" all'interno della quale avvengono continuamente processi di adattamento e di negoziazione. È importante interrogarsi sui bisogni "effettivi" e quelli di "apprendimento" (Hutchinson & Waters, 1987) della classe, per sostenere il processo di apprendimento e di trasformazione. Come detto sopra, I.D.E.A. viene proposto alla classe come una attività "ludica" e questo da solo basta ad attivare negli apprendenti una motivazione intrinseca; ma ben oltre questo aspetto, il gioco si rivela un utile strumento facilitante nelle mani dell'insegnante per riuscire a tessere insieme lingua e cultura.

La necessità di identificare bisogni linguistici generalizzabili e universali e le motivazioni alla base del successo nell'integrazione scolastica e sociale ci ha portati a rivisitare Maslow e la sua Piramide dei Bisogni.

## 6. COME FUNZIONA I.D.E.A.

Utilizzare la teoria di Maslow (1943) come fondamento per uno strumento didattico ci è servito per tradurre visivamente il processo di naturalizzazione in tappe o livelli e assaporare la complessità e la ricchezza di ciascuno di essi grazie anche alla partecipazione attiva degli apprendenti che interagiscono secondo reti di socializzazione multiple.

Nella "Piramide dei bisogni" di Maslow motivazioni e bisogni sono interrelati. Maslow spiega che la motivazione nasce dall'insoddisfazione di alcuni bisogni personali. Egli ne individua 5, secondo un ordine di importanza: 1) *i bisogni fisiologici*, 2) *i bisogni di sicurezza*, 3) *i bisogni sociali e di appartenenza*, 4) *la stima di sé*, 5) *la realizzazione di sé*. Questa classificazione corrisponde all'ordine secondo il quale si manifestano in un individuo: la

soddisfazione dei bisogni di un livello apre ai bisogni del livello successivo. Ma come tradurre Maslow in un gioco per far sì che un adulto migrante ricucia il cammino fatto sinora e si senta appartenere a una comunità?

I.D.E.A. prende a ispirazione i livelli di Maslow e li incrocia con i descrittori del QCER. Il risultato è un percorso che si sviluppa secondo i 6 livelli che andiamo ad elencare:

1. *Storia personale*: un rompigghiaccio per rispettare la centralità dell'apprendente e il cammino compiuto finora: chi sono, la mia provenienza, le persone che ho incontrato.
2. *Lavoro*: una delle condizioni che permette di rimanere nel territorio italiano, cui si lega la necessità di una certificazione a livello A2 della conoscenza della lingua italiana.
3. *Salute*: intesa non solo nell'accezione di obbligazioni sanitarie, ma nel concetto più ampio di benessere, di cura del sé, e cura delle relazioni.
4. *Socializzazione*: significa uscire fuori allo scoperto e avvicinarsi agli italiani, conoscere i loro rituali, entrare "a casa loro": matrimoni, feste comandate, battesimi e compleanni.
5. *Scuola*: un'occasione nuova per affinare competenze e conoscenze, per riqualificarsi professionalmente o semplicemente per imparare a leggere e scrivere, o anche solo per accompagnare i figli a scuola.
6. *Cittadinanza*: un livello in più rispetto alla Piramide di Maslow, un livello che parla di cittadinanza appunto, di partecipazione attiva alla vita civile; un punto di arrivo non obbligatorio per tutti, ma motivo a cui aspirare per la maggior parte dei migranti.

Il percorso, come la vita, prevede punti di partenza e di arrivo, momenti di soddisfazione, di festeggiamenti, di apertura ad altri livelli. Questo processo a piramide non è univoco e per questo i livelli o domini linguistici sono separati in 6 pannelli distinti. A seconda dei bisogni della classe si possono usare i livelli separatamente o tenerli uniti in un percorso crescente. Ogni livello ha 30 tappe e la possibilità di pescare in mazzi da 40 carte con delle parole scritte: 30 Carte-Lessico del livello o dominio (parole del lessico di base, ad alta disponibilità, luoghi, azioni...); 10 Carte-Lessico Specialistico del livello. In aggiunta, 30 Carte-Elementi linguistici per stimolare una riformulazione dei testi prodotti e portare l'attenzione su elementi linguistici e testuali non facili da interiorizzare. Infine, si ha la possibilità di pescare nelle 30 Carte-Icône (5 per ciascun dominio) o nelle 30 Carte-Interazione strategica (ciascuna con il suo corrispondente doppio nelle mani dell'insegnante).

I domini si collegano l'un l'altro allo scopo di sviluppare competenze pragmatiche e le strategie alle quali si ricorre. Così come nella società si fa appello a tutti i mezzi a nostra disposizione per soddisfare un bisogno, una volta individuato, linguisticamente si cerca di agire utilizzando abilità, strategie e risorse che fanno parte del bagaglio culturale di ciascuno.

Nel dettaglio:

■ Le *Carte-Lessicali* aiutano lo sviluppo delle *competenze linguistico-comunicative*: competenza grammaticale, padronanza dei suoni della lingua, ordine degli elementi in una frase,



utilizzo di funtori grammaticali, di parole-strumento, della morfologia nominale e verbale. L'insegnante accoglie qualsiasi produzione, rinforza le strategie per la produzione al massimo delle capacità dell'apprendente e le ripete correttamente quando necessarie.

Figura 1. *Carte lessicali*



■ Le *Carte-Icone* servono a dare input allo sviluppo di un monologo su un argomento. L'insegnante porta l'attenzione sull'organizzazione delle informazioni, la coesione e la coerenza del testo. Il tempo è definito (1 minuto è sufficiente) e si impara a farsi ascoltare/ a tenere l'attenzione. Si può dare del tempo a disposizione per la pianificazione e la messa in azione di strategie di memorizzazione.

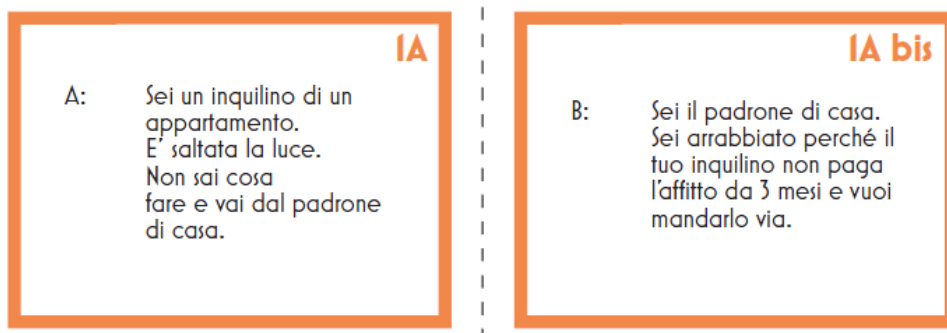
Figura 2. *Carta icona*



■ Le *Carte-Interazione Strategica* sviluppano le competenze pragmatiche (che si accompagnano alle competenze sociolinguistiche) e sottendono la capacità a utilizzare la lingua in modo pertinente per effettuare azioni precise, come scusarsi o ringraziare qualcuno, arrabbiarsi o convincere qualcuno. Si impara a prendere la parola in una

situazione inattesa e dunque si impara a improvvisare e a conoscere meglio il nostro repertorio linguistico.

Figura 3. *Carte Interazione Strategica*



L'insegnante è il regista del gioco, dà i tempi e sostiene le produzioni linguistiche che ciascun apprendente realizza. Un momento si rende invisibile, gli studenti si fanno carico del tempo, dello spazio e dell'apprendimento della classe. Imparano gli uni dagli altri, interagendo e nella collettività, aiutandosi con le spiegazioni.

Tutti i compiti possono essere svolti sia in forma orale che scritta. L'attenzione è primariamente sull'oralità, in linea con le direttive della ricerca che vedono nello sviluppo di questa competenza una base fondamentale per lo sviluppo anche delle altre abilità, e la volontà che lo strumento sia democratico, cioè che non escluda chi ancora non sa leggere. Oltre alle classi di migranti, I.D.E.A. è stato sperimentato con successo anche in diversi contesti nei quali le variabili di eterogeneità dei partecipanti era al massimo: bambini del primo anno di scuola insieme alle loro mamme; adolescenti di istituti professionali, nativi e non; pubblico volontario eterogeneo in apprendimento non formale tra insegnanti e apprendenti adulti.

## 7. UN TIRO DI DADO: ALCUNI MOMENTI DI GIOCO

Le sorprese sono tante, come l'applauso scrosciante e spontaneo che scatta quando la signora ghanese analfabeta arriva a leggere autonomamente le prime parole sulle carte lessicali; questo dopo diverse giornate di gioco in cui la sua presa di parola orale ha potuto essere significativa ed incisiva per il gruppo grazie alla sua lunga (e dura) esperienza di vita in Italia, mentre per la lettura si affidava sempre alle compagne di gioco.

Oppure, i tanti racconti condivisi intorno all'immagine di una tazzina da caffè: la fretta della gente che prende il caffè al bar, la folla che ti spinge davanti alla cassa, un caffè come formula di invito ad uscire.

Quante cose intorno a un'immagine, soprattutto se ci sono, solo oppure ancora, due minuti di orologio, due minuti di presa di parola che nessuno può portarti via e che fanno emergere differenze culturali, regionali, di esperienze, di vivacità narrativa:

“...che bello quel bar di Marrakech # che simpatico il barista che porta il caffè al tavolino e noi che beviamo il caffè con calma e tranquillità ## qui in Emilia invece lo prendiamo sempre troppo in fretta!”

Anche in forma di scrittura ci sono sorprese, soprattutto da parte di quegli studenti che poco amano la scrittura e che altrettanto poco la padroneggiano. Seppur non manchino le proteste per le parole che escono dai mazzi di carte, il mix di elementi vincolanti come il tempo, la richiesta di costruire un testo coeso e coerente e l’invito affinché la narrazione rimanga all’interno di un contesto (ad esempio la *Storia Personale* come l’esempio qui di seguito) diventano divertimento e sfida:

Nei miei 16 anni di vita ho CONOSCIUTO molte persone di varie nazioni e RELIGIONI che mi hanno raccontato molte cose della loro vita; altre persone le ho PERSE. Ho INCONTRATO molte difficoltà, ostacoli e dispiaceri, che mi LASCIO alle spalle anche se a volte ritornano.

e allo stesso tempo contengono verità fragili e delicate:

Io nella mia vita ho avuto due FAMIGLIE. La prima famiglia non mi ha voluto bene, l’altra invece tuttora mi ama. Sono NATA a la Paz, in Bolivia, dove i miei primi 4 ANNI di vita sono CRESCIUTA in orfanotrofio. Avevo una mamma ed un papà che per me non ci sono mai stati, non li ho mai CONOSCIUTI. La mia mamma se non se ne fosse andata via troppo presto forse almeno lei mi avrebbe voluto bene.

Per altri esempi si veda l’Appendice.

Per concludere, I.D.E.A. è:

- una proposta didattica che fa leva su aspetti motivazionali e competitivi per approntare domini linguistici significativi nel percorso di cittadinanza di un adulto non nativo;
- un modo per imparare cose nuove e non banali sugli italiani e la cultura italiana;
- uno spazio reale per interagire e portare l’attenzione alla pragmatica della lingua, imparando a comunicare in modo adeguato rispetto alla situazione;
- un momento di riflessione sull’ordine delle parole, la struttura delle frasi e la precisione linguistica. A seconda dei livelli di competenza degli apprendenti, l’insegnante sceglie le strategie più adeguate per dare un riscontro volto a costruire la lingua nel rispetto della fasi interlinguistiche. Questo è un gioco che mira al coinvolgimento di tutti e a rinforzare per ciascuno l’abilità in cui è più carente: una competenza comunicativa per qualcuno o una competenza linguistica per un altro. Inoltre, risulta un’efficace attività per aiutare qualcuno a uscire da fasi di silenzio o blocchi, e per far emergere e condividere saperi che appartengono ad esperienze individuali e culturali.

La modalità del gioco spinge gli apprendenti all’apprendimento cooperativo in contesti multiculturali e a ricorrere a strategie o pianificazioni per agevolare o ostacolare l’avanzamento di altri partecipanti.

E per finire, giocare è un processo, e la storia di uno è un po' la storia di tutti noi e di loro, futuri cittadini, forse... Frammenti di storie che possono essere ascoltate dal gruppo in preziosi momenti di narrazioni individuali che ri-costruiscono o ri-cuciono in una lingua seconda le tante identità che ci compongono.

E forse possiamo chiamarla educazione transculturale?

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Arnold J. (2006), "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?", in *Études de linguistique appliquée*, 144, 4, pp. 407-425.
- Ausubel D. (1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Carrocci, Roma.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
- Begotti P. (2007), "La glottodidattica umanistico-affettiva nell'insegnamento dell'italiano L2 ed L2 ad adulti stranieri", in *Studi di glottodidattica*, Università degli Studi di Bari: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/243>.
- Begotti P. (2011), "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", in *Italica*, 88, 1, p. 74.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- Borri A., Minuz F, Rocca L., Sola C. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, I Quaderni della Ricerca, n. 17, Loescher, Torino.
- Borri A., D'Alessandro M.G., Masiero G., Pasqualini T (2015), *KIT didattico di supporto ai docenti di italiano L2*, (version cd rom), Cefal, Bologna,.
- Breen M. P. (1985), "The social context for language learning: A neglected situation?", in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-158.
- Caon F. (2006), *Le plaisir, Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*, Guerra, Perugia:  
<http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. Rutka S. (2002), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Chini M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- D'Andreata P. (1999), *Il gioco nella didattica interculturale*, Emi, Bologna.
- Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carrocci, Roma.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.

- Di Pietro R. J. (1987), *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*, Cambridge University Press, , New York.
- Dörnyei Z. (1994a), “Motivation and motivating in the foreign language classroom”, in *The modern language journal*, 78, 3, pp. 273-284.
- Dörnyei Z. (1994b), “Understanding L2 motivation: on with the challenge!”, in *Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 515-523.
- Eccles J. S. (2005), “Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices”, in A.J. Elliott, C.S. Dw (Eds.), *Handbook of competence and motivation* pp. 3-12, Guilford, New-York.
- Ellis R. (2003), *Task based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. CAL Digests. Available at: <http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html>.
- European Economic and Social Committee (2016), *EEESC fact-finding missions on the situation of refugees, as seen by civil society organisations*: <http://www.socialplatform.org/news/new-report-european-economic-and-social-committee-fact-finding-missions-on-the-situation-of-refugees-as-seen-by-civil-society-organisations/>
- Extramiana C., Pulinx R. and Van Avermaet P. (2014), *Linguistic Integration of adultmigrants: Policy and practice, Draft Report on the 3<sup>rd</sup> Council of Europe Survey*, Council of Europe, Strasbourg: [www.coe.int/lang-migrants](http://www.coe.int/lang-migrants).
- Grataloup C. (1984), “Ludique, didactique: antithétique”, in *EspaceTemps*, 25, *Jeux de sociétés. Jouer, apprendre*, pp. 32-44: [http://www.persee.fr/doc/espat\\_0339-3267\\_1984\\_num\\_25\\_1\\_3196](http://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1984_num_25_1_3196).
- Grego Bolli G. (2010), “I progetti del Consiglio d’Europa in ambito di educazione linguistica e il Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2”, 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, pp. 1-10.
- Holliday A. (1994), *Appropriate methodology and social context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*: <https://www.istat.it/it/archivio/129285>.
- ISTAT (2015), *L’integrazione degli stranieri e dei naturalizzati nel mercato del lavoro*: <https://www.istat.it/it/archivio/177521>.
- Jarvis P. (1992), *Adults end Continuing Education. Theory and Practice*, Rutledge, London-New York.
- Knowles M. S. (1993), *Quando l’adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano.
- Krashen S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Little D. (s.d.), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l’élaboration de politiques en faveur de l’intégration des migrants adultes*, Conseil d’Europe, Strasbourg: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08\\_MainDocs\\_FR.asp](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_FR.asp).
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili e strumenti nell’apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.

- Maslow A. H. (1943), “A Theory of Human Motivation”, in *Psychological Review*, 50, pp. 370-396.
- Minuz F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carrocci, Roma.
- Minuz F. (2013), *La lingua per la vita, il lavoro, la cittadinanza*, Relazione al XXII convegno ILSA “Contesti di apprendimento dell’italiano L2, gestione del fenomeno migratorio fra sperimentazione e quadro normativo”, Firenze, 30 novembre 2013 (visibile su <https://www.youtube.com/watch?v=wgnYe-RyIN8>).
- Minuz F, Borri A., Rocca L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall’alfabetizzazione all’A1*, I Quaderni della Ricerca 28, Loescher, Torino.
- Nelson K., Fivush R. (2004), “The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory”, in *Psychological Review*, III, 2, pp. 486-511.
- Novak J. (2001), *L’apprendimento significativo*, Erikson, Trento.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erikson, Trento.
- Rogers C. R. (1973), *Libertà nell’apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Staccioli G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carrocci, Roma.
- Tasan-Kok T., van Kempen R., Raco M., Bolt G. (2014), *Toward Hyper-Diversified European Cities: A Critical Literature Review*, Utrecht University, Utrecht.
- Titone R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- Vertovec S. (2006), *The Emergence of Super-Diversity in Britain*, Compas, University of Oxford, “Working Paper”, 25.
- Vertovec S. (2007), “Super-diversity and its implications”, in *Ethnic and Racial Studies*, 30, 6, pp. 1024-1054.
- Visalberghi A. (1980), “Gioco e intelligenza”, in *Scuola e città*, 11, p. 476.

## APPENDICE<sup>7</sup>

### GIOCO ‘IDEA



<sup>7</sup> Documentazione a cura di T. Pasqualini.

## GIOCO A SQUADRE

- **Squadra blu:**

carte: NOME - ARRIVARE - MARE

Frase/Storia:

*Mi chiamo Omar e arrivato al mare.*

- **Squadra rossa:**

carte: STAZIONE FERROVIARIA - CRESCERE - VIETATO AI CANI - EURO - MORIRE

Frase/Storia:

1. *Alla stazione ferroviaria è vietato portare il cane, se no morire.*
2. *Alla stazione ferroviaria è nato un cane, però non può stare. Abbiamo pagato una multa di 50 euro e poi è morto il cane!*

- **Squadra blu:**

carte: SALUTARE - RELIGIONE - CRESCERE - MONTAGNA - TRASFERIRE

Frase/Storia:

1. *Saluto tutti i ragazzi. Questa religione non va bene. Io voglio trasferirmi in montagna per crescere grande.*
2. *Questo trasferimento non va bene per loro perché è in montagna. Questa religione non va bene per la vita.*

## CREA LA FRASE

carte: STRADA - PAESE - PARLARE DI

Frase/Storie:

1. *Il mio paese appena andare a Libia, la polizia in strada parlare di tanti soldi.*
2. *La gente del mio Paese parlare che è molto bello le strade nel mio paese.*
3. *Questo Paese si chiama Libia, sempre parlare che le strade non vanno bene.*
4. *Oggi ho preso la strada per andare a Milano, che è un bel paese. Poi sono andato dai miei colleghi per parlare di aiutare i bambini piccoli che sono senza genitori.*
5. *A Abdullahi non piace parlare delle strade del mio paese.*
6. *Abitavo in un paese dove si parlava solo di fare soldi, ma le strade per fare soldi sono brutte.*
7. *Per le strade del paese non va bene, sempre parlare di Renzi, non va bene!*

carte: PIACERE / NON PIACERE - MORIRE - DIVORZIATO / SEPARATO / VEDOVO

Frase/Storie:

1. *Non mi piacerebbe morire mia moglie perché poi divento vedovo.*
2. *Non mi piace morire perché dopo io sono separato da mia moglie.*
3. *Non mi piace morire perché dopo io sono separato dalla mia famiglia.*
4. *Volevo divorziare prima di morire.*
5. *Non mi piace morire perché adesso la generazione delle ragazze piace avere tanti ragazzi.*

carte: ARRIVARE - ANNI - PARENTE

Frase/Storie:

1. *Due anni fa sono arrivati i parenti a casa mia.*
2. *Tre mesi fa con mio parente sono arrivato in Italia.*
3. *Due anni fa sono arrivato in Italia e non ho trovato i miei parenti.*
4. *Un anno fa un mio parente vuole arrivare in Italia per vivere.*
5. *Io sono triste perché io sono arrivato in Italia da due mesi e non ho visto ancora i miei parenti.*

carte: RELIGIONE - SALUTARE - IL PORTO

Frase/Storie:

1. *La religione saluta chi lavora nel porto.*
2. *Io saluto i miei amici che lavorano al porto perché ci sono tante religioni.*
3. *Al mio paese salutano tutti perché lavorano al porto.*

carte: COMPRARE - ARRIVARE - POVERO/RICCO

Frase/Storie:

1. *Ho lavorato per diventare ricco, per arrivare a comprare una macchina.*
2. *Sono ricco arrivo a comprare una macchina.*
3. *Sono ricco, io arrivo in questo paese e voglio comprare una bicicletta.*
4. *Solo un ricco può arrivare a comprare un aereo.*
5. *Ho arrivato con un amico, ho comprato vestiti per lui perché io sono ricco.*

## LE CARTE STRATEGICHE

*Guarda la scena: Chi sono? Dove sono? Cosa fanno? Cosa è successo?*

1. carta:

A: Hai chiesto a tuo marito/moglie di pulire per favore la casa perché oggi arrivano in visita i tuoi parenti. Torni a casa ma lui/lei non ha fatto nulla.

B: Ti sei addormentato/a e non hai pulito la casa come promesso. Provi a scusarti.

A: - *Beh?*

B: - *Scusa ma non ho pulito la casa...*

A: - *Mi avevi detto che pulivi. Stasera arrivano ospiti...*

B: *Adesso puliamo insieme...*

A: - *Hai avuto tutto il giorno per pulire!*

B: - *Ma sono stanca*

A: - *Ma cosa hai fatto!*

B: - *Va bene, dai pulisco la prossima volta!*

2. carta:

C: Sei un inquilino di un appartamento. È saltata la luce. Non sai cosa fare e vai dal padrone di casa.

D: Sei il padrone di casa. Sei arrabbiato perché il tuo coinquilino non paga l'affitto da 3 mesi e vuoi mandarlo via.



C: - *Buongiorno.*

D: - *Buongiorno.*

C: - *A casa mia non c'è la luce, non c'è wifi, tutto non funziona: aria condizionata, wifi...*

D: - *Allora cosa facciamo adesso? Perché tu non paghi la casa da tre mesi? Tanti soldi! Prima tu paga.*

C: - *Adesso io telefono una persona per la luce...Va bene?*

D: - *Prima tu dai soldi!*

C: - *Non ho soldi.*

D: - *Prima tu paga!*

C: - *Prima tu metti a posto casa, poi io pago. Questa è la tua casa.*

D: - *Mia casa? Senza soldi tu non mangi non dormi...*

C: - *Ecco i soldi.*

## IL RADIODRAMMA COME STRUMENTO DIDATTICO

Valeria Cattaneo, Giuditta Grechi e Valentina Guerini Rocco<sup>1</sup>

### 1. PREMESSA

A luglio del 2014, durante la sessione estiva del master *Promoitals*, prendeva forma l'idea di un programma radiofonico dedicato alla lingua e alla cultura italiana, che potesse anche fungere da promotore di iniziative ed esperienze glottodidattiche, interne ed esterne al Master stesso. Nasceva così *Sull'onda dell'italiano*<sup>2</sup>, un programma ospitato dalla radio studentesca Radio Statale<sup>3</sup>, all'epoca agli albori della propria presenza in rete, e prodotto in collaborazione con il Calcif<sup>4</sup>. È proprio da questa preliminare esperienza che è sorta l'idea di utilizzare lo strumento radiofonico, in tutte le sue molteplici sfaccettature, in funzione glottodidattica e nello specifico una sua particolare forma, quella del “teatro senza palcoscenico”<sup>5</sup>: il radiodramma.

Prima di addentrarci nella presentazione del nostro progetto, ci sembra doveroso soffermarci brevemente sulla natura del dramma radiofonico, facendo qualche cenno alla sua storia, passata e recente, nonché ad alcune sperimentazioni già intraprese in ambito didattico.

“Opera drammatica appositamente scritta per essere radiotrasmessa”<sup>6</sup>, il radiodramma è una vera e propria «forma di espressione acustica composta da parole, musica, canto, speciali effetti sonori, suoni naturali, rumori e silenzio»<sup>7</sup>. Nel dramma

<sup>1</sup> Docenti di italiano L2, formatesi attraverso il Master *Promoitals*, autrici e speaker del programma radiofonico *Sull'onda dell'italiano* (<https://sullondadellitaliano.wordpress.com>). Ideatrici del progetto *Lexit, Learning Languages with Escape Games* (<https://lexitescaperoom.wordpress.com/lexitescaperoom/>).

<sup>2</sup> Programma radiofonico dedicato alla lingua e alla cultura italiana in Italia e nel mondo, sviluppato principalmente attraverso interviste ad esperti, rubriche e intermezzi musicali. Il programma ha visto la produzione di 25 puntate, andate in onda in diretta web sul sito di Radio Statale durante gli anni accademici 2014-2015 e 2015-2016. Ciascuna puntata ha seguito un macrotema legato alla lingua e alla cultura italiana, al suo sviluppo e alla sua diffusione. Si sono poi aggiunte due puntate extra: “*Piazza delle lingue 2015 – l'italiano del cibo*” (puntata 26) e “*Voci dalla Summer School*”, realizzata dagli studenti stranieri della Summer School dell'Università degli Studi di Milano durante l'edizione del luglio 2016 (puntata 27). Tutte le puntate sono state distribuite in formato podcast e sono tutt'ora disponibili per l'ascolto su iTunes (<https://itunes.apple.com/it/podcast/sullonda-dellitaliano/>) e Mixcloud (<https://www.mixcloud.com/sullondadellitaliano/>).

<sup>3</sup> <http://radiostatale.it>

<sup>4</sup> Centro D'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana Chiara e Giuseppe Feltrinelli.

<sup>5</sup> Giorgio Venturini, sul settimanale “*Segnale Radio*”, distribuito nei territori della Repubblica Sociale, liquida così in tono polemico il teatro alla radio, depauperato dalla “viva presenza e vicinanza del pubblico” (<http://www.teche.rai.it/il-teatro-alla-radio/>).

<sup>6</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/radiodramma/>.

<sup>7</sup> Brugnoli, Fedele, 2009: 7-8.

radiofonico la parola diventa la protagonista indiscussa: a lei è affidato il compito di comunicare idee, emozioni, sentimenti e stati d'animo dei personaggi. Infatti, nel momento in cui vengono a mancare il supporto della scenografia e della corporeità dell'attore durante la messa in scena, tutto deve «essere lasciato all'immaginazione dell'ascoltatore, evocata e stimolata da sole suggestioni uditive attraverso alternanze di piani sonori prodotti da accorte alternanze di voci, musiche, effetti e pause»<sup>8</sup>. È dunque necessaria la costruzione di una trama semplice, un intreccio non particolarmente complesso che veda come protagonisti un numero contenuto di personaggi, interpretati inoltre da voci facilmente distinguibili le une dalle altre.

Già a partire dagli anni '30, alcuni fra i più illustri autori del panorama culturale italiano, da Massimo Bontempelli a Filippo Marinetti, da Ottorino Respighi a Guido Piovene, avevano colto le potenzialità di questo nuovo mezzo espressivo<sup>9</sup>. Ma solo a partire dal secondo dopoguerra, nel periodo del boom economico, il pubblico cresce esponenzialmente, e il radiodramma attira l'attenzione della stampa e di scrittori del calibro di Eduardo De Filippo, Vasco Pratolini e Primo Levi. Ben presto però, a causa della crescente competizione del mezzo televisivo, il radiodramma subisce un duro contraccolpo<sup>10</sup>, e dovrà attendere la prima decade del XXI secolo con la diffusione di internet e del formato *podcast*, per ritrovare nuova linfa vitale<sup>11</sup>.

A indagare la nuova scena apertasi nel panorama della produzione e della fruizione di audio, e nello specifico nell'impiego di questi nuovi strumenti tecnologici in campo didattico, è Alberto Pian, docente del Master di E-Learning dell'Università della Tuscia, che evidenzia come il *podcasting* si vada configurando come «un ulteriore mezzo di recupero di capacità orali e linguistiche»<sup>12</sup>. È lo stesso autore che porta ad esempio la propria esperienza di utilizzo del mezzo in chiave didattica, con l'esperimento RadioTony<sup>13</sup>, realizzato presso l'istituto superiore Bodoni-Paravia di Torino, che ha visto la realizzazione di *podcast* didattici audio-video contenenti letture di poesie, videotrailer, episodi creati direttamente dagli studenti. Altra fondamentale applicazione didattica dello strumento è il progetto portato avanti dalla rete territoriale *I ragazzi del fiume*, che riunisce un gruppo di scuole di diverso ordine e grado della regione Friuli. Fra i numerosi progetti messi in campo dagli istituti coinvolti, troviamo infatti anche la produzione di radiodrammi in formato *podcast*<sup>14</sup>.

Per avvicinarci infine al nostro progetto, ricordiamo la puntata speciale di *Sull'onda dell'italiano*, «Voci dalla *Summer School*», realizzata grazie al contributo diretto di due classi di livello elementare e intermedio dei corsi estivi di luglio 2016 erogati dal Calcif e

<sup>8</sup> <http://www.teche.rai.it/il-teatro-alla-radio/>.

<sup>9</sup> Il primo radiodramma prodotto in Italia, *L'anello di Teodosio*, di Luigi Chiarelli, risale al 1929. Per approfondimenti sulla storia del radiodramma rimandiamo a Ortoleva, Scaramucci, 2003 e Sacchetti, 2011.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Nel 2010, un importante canale radiofonico Rai come Radio3 celebrava nel 2010 i suoi 60 anni di trasmissione invitando importanti scrittori a cimentarsi proprio con il formato del radiodramma. (<http://www.radio3.rai.it/dl/radio3/ContentItem-80b8e99c-312a-4791-916c-ef67ec8507c8.html>). Nel 2015 Davide Vannucci annunciava poi la rinascita del radiodramma, dopo il fortunato esperimento dell'americano *Serial* e del radiodramma a teatro della Fonderia Mercury: (<http://www.linkiesta.it/it/article/2015/01/24/altro-che-podcast-in-italia-rinascita-ilradiodramma/24377/>).

<sup>12</sup> Pian, 2009: 84.

<sup>13</sup> Prima radio-podcast scolastica italiana che ha trasmesso per la prima volta a settembre 2005.

<sup>14</sup>La documentazione relativa a questa esperienza è stata raccolta in *Passaporto per la Rete n. 6* (<http://www.ragazzidelfiume.it/rdf/wp-content/uploads/Radiodramma.pdf>).

promossi dal Comune di Milano. È proprio la città di Milano, vista attraverso gli occhi degli studenti, ad essere al centro della puntata con interviste, cultura gastronomica e altre rubriche, in una successione scandita dalla radio-storia meneghina “Polenta per due”<sup>15</sup>. In questo lavoro preliminare l’intervento dei docenti nella costruzione della puntata e del tessuto narrativo è stato determinante. L’obiettivo principale del *podcast* è stato infatti quello di creare un raccordo tra le attività prettamente scolastiche, svolte in aula e coordinate dal docente, e quelle extrascolastiche, facoltative e svolte in assenza dell’insegnante, in programma nel pomeriggio. Gli studenti hanno quindi avuto in questa esperienza un ruolo più di speaker e di autori di singoli contributi, piuttosto che di ideatori *tout court* della puntata. Sempre all’interno del contesto dei corsi *Summer School* del Centro Calcif, hanno avuto invece una parte decisamente più attiva gli studenti creatori del radiodramma “Domenico e Francesca”, oggetto di questo articolo.

## 2. “DOMENICO E FRANCESCA”: IL RADIODRAMMA IN CLASSE

### 2.1. *Perché proprio il radiodramma?*

Dopo queste necessarie premesse, ci sembra opportuno illustrare le potenzialità di questo strumento che hanno portato alla scelta del dramma radiofonico come strumento glottodidattico. Innanzitutto la realizzazione di un *task* finale di questa natura risulta essere maggiormente coinvolgente, poiché gli studenti hanno la chiara prospettiva di dare forma a un prodotto non solo concreto e tangibile, ma che è il risultato dei propri sforzi creativi e del proprio apporto all’interno di un’opera collettiva. Per attenersi all’obiettivo di coerenza testuale, la classe è poi chiamata a sviluppare competenze socio-culturali, oltre che linguistico-comunicative, che garantiscano una maggior adesione all’ambientazione scelta per il radiodramma<sup>16</sup>. La cooperazione tra pari, necessaria per portare a termine il compito finale, concorre allo sviluppo di altre competenze, che esulano da quelle strettamente linguistiche e sono di natura più ampiamente relazionale, quali l’abilità di contrattazione, il *problem solving* e il costruttivo confronto interpersonale e interculturale<sup>17</sup>. La scrittura del copione del radiodramma, fungendo da attività di consolidamento, implica inoltre un riuso delle abilità e dei contenuti appresi, differendo così notevolmente dall’autoreferenzialità di esercizi di ripasso fini a se stessi. Infine, la scelta di registrare un file audio condivisibile sulle principali piattaforme di archiviazione e diffusione mediatica permette agli studenti di riascoltare la propria produzione e *performance* in modo critico, nonché di portare al di fuori delle ristrette mura scolastiche quanto appreso *in itinere*<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Liberamente ispirato da Ducci, 2005.

<sup>16</sup> Nel nostro caso si è trattato di un’ambientazione italiana, principalmente urbana: tra i contesti sono stati quindi individuati dagli stessi studenti elementi appartenenti al tessuto cittadino: negozi, bar e parchi.

<sup>17</sup> Nel caso specifico, data la forte disomogeneità anagrafica degli studenti del gruppo classe, si può parlare anche di confronto intergenerazionale.

<sup>18</sup> Cfr. Rizzardi, Barsi, 2005.

## 2.2. Il nostro radiodramma

Come anticipato, il nostro progetto si inserisce nell'ambito dei corsi intensivi di lingua italiana del programma *Summer School* del Comune di Milano, erogati dal Calcif nel luglio 2017. Il corso, nello specifico di livello A2, ha avuto una durata complessiva di 60 ore, distribuite in tre settimane consecutive. Si è svolto durante il mese di luglio 2017 e ha coinvolto 13 studenti di diversa età<sup>19</sup> e nazionalità<sup>20</sup>, con abilità e competenze linguistiche piuttosto eterogenee. Ogni settimana è stata dedicata allo sviluppo di uno specifico *task* comunicativo – descrivere, narrare e dialogare<sup>21</sup> – tenendo conto delle indicazioni presenti nel QCER, Quadro Comune Europeo per le lingue. È in questo contesto che abbiamo pensato alla realizzazione di un radiodramma a partire da due personaggi ideati dagli studenti, che potessero fungere da *fil rouge* per tutta la durata del corso.

A tale scopo è stato necessario suddividere il lavoro in diverse fasi, ciascuna delle quali finalizzata a portare a termine specifici compiti intermedi: una fase preliminare, propedeutica, una fase di produzione, di creazione attiva da parte degli studenti e una fase conclusiva che portasse al confezionamento del radiodramma.

### 2.2.1. Fase preliminare

Durante la fase preliminare è stato innanzitutto presentato il progetto alla classe, esplicitandone sommariamente le finalità didattiche intrinseche, le tempistiche, l'organizzazione e le modalità con cui il *task* sarebbe stato realizzato. Proprio in questa fase è stata necessaria la creazione di una classe virtuale che fungesse da piattaforma di condivisione. A tal fine è stato scelto il servizio web *Google Classroom*<sup>22</sup>, attraverso cui gli studenti hanno potuto condividere le risorse, interagire reciprocamente nello *stream* del corso e, allo stesso tempo, ricevere *feedback* dalle insegnanti rispetto ai testi pubblicati. La piattaforma si è rivelata inoltre indispensabile per l'archiviazione di quanto prodotto, per il monitoraggio del progetto *in itinere* e per il coordinamento tra docenti. Alcuni studenti hanno inoltre approfittato di questo spazio virtuale per caricare materiale extra, come approfondimenti psicologici sui personaggi e proposte alternative all'intreccio creato in aula.

### 2.2.2. Fase produttiva

Immediatamente dopo la premessa teorica, gli studenti si sono messi in gioco dando forma ai due personaggi protagonisti del radiodramma ai quali sono stati attribuiti i

<sup>19</sup> Da 17 a 50 anni.

<sup>20</sup> Stati Uniti (5 studenti), Libano (3), Brasile (1), Egitto (1), Kazakistan (1), Regno unito (1), Russia (1).

<sup>21</sup> Questa suddivisione è stata tendenzialmente rispettata, nonostante talvolta si sia resa necessaria un'interazione tra i differenti *task*, al fine di svolgere le attività preposte.

<sup>22</sup> Servizio web gratuito offerto da Google che favorisce la comunicazione fra docenti e discenti: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=it>.

nomi di Domenico e Francesca, dedicandovi all'incirca 20 minuti alla fine di ogni lezione per tutta la durata del corso.

Per consentire agli studenti di seguire il percorso intrapreso, avendone chiare le finalità didattiche, è stata creata in *Google Drive*<sup>23</sup> e condivisa su *Google Classroom* una tabella, di volta in volta aggiornata con i testi relativi al progetto prodotti in classe, dei quali sono state esplicitate le funzioni comunicative, le aree lessicali e i contenuti morfosintattici e le tipologie testuali.

#### 2.2.2.1. Prima settimana: descrivere

Seguendo la programmazione prevista per la prima settimana di corso, come anticipato concentrata sul potenziamento della funzione descrittiva, il gruppo classe ha elaborato la descrizione fisica e psicologica dei personaggi e le caratteristiche principali di alcuni degli ambienti nei quali avrebbero agito: un bar e le rispettive abitazioni dei due protagonisti (Tabella 1). Riportiamo di seguito le sezioni della tabella sopracitata, all'interno delle quali sono stati inseriti i testi elaborati dagli studenti in versione originale<sup>24</sup>.

Tabella 1. *Prima settimana: descrivere*

### I NOSTRI PROTAGONISTI: DOMENICO E FRANCESCA

- **Funzioni comunicative:** Descrivere l'aspetto fisico e il carattere, esprimere gusti e preferenze, parlare di azioni abituali e del tempo libero.
- **Aree lessicali:** Aggettivi di nazionalità, aree lessicali dell'abbigliamento e del corpo, aggettivi per descrivere la personalità.
- **Morfosintassi:** Presente indicativo, pronomi personali indiretti, avverbi di frequenza.
- **Tipologia testuale:** breve testo descrittivo.

#### DOMENICO

Il suo nome è Domenico ed è canadese. Ha quaranta anni e gli piace cucinare, sciare e giocare con il suo cane. Gli piace anche viaggiare e vuol vedere tutto il mondo. È celibe, ma la sua sposa è il suo cane. Lui è alto, ha gli occhi azzurri e una barba lunga, ma è calvo. A volte, è un uomo volgare, ma generalmente lui è allegro e

#### FRANCESCA

Francesca ha i capelli viola, ha 30 anni e nel tempo libero scrive un libro "La storia/mistero dell'Impero Romano". È coraggiosa, intelligente e divertente. Non ha amici, è una barista ed è spagnola. Francesca non porta quasi mai un abbigliamento elegante. Di solito porta una canottiera e dei jeans con stivali di cuoio e

<sup>23</sup> Servizio gratuito per l'archiviazione e la condivisione di documenti offerto da Google:

<https://support.google.com/drive/answer/2424384?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=it>

<sup>24</sup> Per favorire una migliore comprensione della scansione settimanale del lavoro effettuato in classe, si è deciso di suddividere la tabella in tre differenti porzioni, ciascuna relativa al *task* affrontato.

curioso. Ha paura dei gatti, ma lui ama il suo cane (lui sa lavorare benissimo con le mani il legno – ha fatto una casa per il suo canel). Domenico è tifoso di AC Milan, quindi di solito indossa la camicia di cotone a quadri rossi e neri. Lui preferisce jeans e scarpe sportive. Gli piace tanto l'oro, quindi lui ha una catena d'oro grande. Lui non esce mai senza cappellino.

con tacchi bassi. Le piacciono molto i foulard, e quando scrive utilizza una fascia floreale perché i suoi capelli non la preoccupano. Lei preferisce i colori scuri.

### LE ABITUDINI DI DOMENICO E FRANCESCA

- **Funzioni comunicative:** Descrivere le proprie abitudini al presente e i propri stati d'animo.
- **Area lessicale:** Azioni quotidiane, tempo libero, stati d'animo.
- **Morfosintassi:** Presente indicativo regolare e irregolare, verbi riflessivi, avverbi di frequenza, preposizioni con verbi di movimento.
- **Tipologia testuale:** Lettera/e-mail informale.

#### DOMENICO

Ciao mamma,  
 Io mangio tutto bene a Milano. Mi sveglio alle 8 e faccio un giro con Cane al parco. Dopo, vado al bar a fare colazione. Alle 9, vado all'officina a lavorare. Finisco all'una. Dopo, vado a pranzare con miei nuovi amici di Londra. Torno a casa e riposo leggo, gioco con la PlayStation, e anche vado in palestra. Ceno con miei amici sui Navigli. Torno a casa e dormo alle 11.  
 E tu, come stai, mamma? Tu mi manchi!  
 Ti voglio bene,  
 tuo figlio, Domenico

#### FRANCESCA

Ciao mamma,  
 Sono contenta di leggere la tua e-mail. Sto bene, grazie. E tu, come stai? Non ho finito ancora il mio libro.  
 Passo il tempo a scrivere. Mangio poco perché sono troppo stressata per il lavoro al bar e per il mio libro, ma comunque sto bene. Non di solo pane vivrà l'uomo!  
 Al mattino esco di casa e faccio una passeggiata al parco.  
 Poi vado al lavoro.  
 Le mie colleghe non sono molto interessanti, a loro non piace la storia. Non posso chiacchierare con loro.  
 Per questo passo il tempo al lavoro pensando. Penso di fare un viaggio in Francia, a Parigi, per guardare molti quadri famosi, per esempio la Gioconda.  
 Spero che ci incontriamo presto.  
 Un abbraccio.  
 Francesca.

## IL BAR DOMENESCA: DESCRIZIONE

- **Funzioni comunicative:** Descrivere lo spazio, situare gli elementi nello spazio
- **Area lessicale:** Arredamento, materiali, forme e colori.
- **Morfosintassi:** Indicativo presente, superlativo assoluto.

Il bar si chiama “Domenesca”, è un po’ vecchio, è scuro, i clienti per la maggior parte sono anziani che bevono il caffè ogni mattina. Lo stile dell’architettura è antico. Il soffitto è coperto con un dipinto di una donna, ma è un po’ rovinato. Ci sono tanti specchi antichi sui muri, l’interno è illuminato solo con candele. I tavoli sono rotondi, le sedie sono di legno, troppo piccole, e su ciascuna c’è un cuscino. Il pavimento è di legno nero, le tende sono rosso scuro. In tutti gli angoli ci sono delle poltrone di pelle, all’inizio bianca ma adesso grigia.

Sempre sui tavoli si trovano i giornali quotidiani. Si sente la musica classica nel bar e anche i colpi di tosse dei clienti anziani, perché infatti nel bar c’è la nebbia per il fumo e l’odore fortissimo del caffè. Ci sono alcuni tavoli fuori che non sono troppo stabili. L’orologio non funziona, si è fermato alle 9:30. Però questo bar è famoso per il caffè buonissimo e il caldo che fa.

### 2.2.2.2. Seconda settimana: narrare

Nella seconda settimana, dedicata alla narrazione, gli studenti hanno lavorato sulle azioni dei personaggi e sulle storie dei luoghi, iniziando a proporre articolazioni ed eventuali sviluppi della cornice narrativa (Tabella 2).

Tabella 2. Seconda settimana: narrare

## IL BAR DOMENESCA: LA STORIA

- **Funzioni comunicative:** Raccontare e descrivere al passato
- **Morfosintassi:** Passato prossimo e imperfetto
- **Tipologia testuale:** Testo espositivo

Questo bar ha una storia molto interessante. Al tempo del re Luigi XIV, c’era un cuoco molto famoso che si chiamava Domenico. Lui cucinava per il re. Dopo la morte del re, Domenico ha lasciato la Francia e ha aperto questa trattoria che sarà dopo il nostro bar. Mangiavano lì tutte le persone importanti, si incontravano tutti i giorni e parlavano dell’economia, di politica. Venivano anche da altri Paesi soprattutto i francesi che visitavano l’Italia. I musicisti più importanti suonavano, facevano concerti, cantavano, ballavano, infatti questo bar sarà sempre un posto d’incontro fino alla guerra mondiale, quando i tedeschi hanno distrutto questo luogo molto speciale e molto importante che è diventato un bar normale.



## L'INCONTRO TRA DOMENICO E FRANCESCA: DUE PUNTI DI VISTA DIVERSI

- **Funzioni comunicative:** Raccontare al passato.
- **Area lessicale:** Stati d'animo, espressioni idiomatiche.
- **Morfosintassi:** Passato prossimo e imperfetto, connettori e avverbi di tempo.
- **Tipologia testuale:** Lettera informale, monologo.

### DOMENICO AL SUO CANE

Caro cane, ieri mattina sono andato al bar per vedere il calcio e bere whiskey. In questo bar, la barista che si chiamava Francesca sembrava un po' strana e ha dimenticato il mio ordine e ho chiesto di nuovo e in più il whiskey era senza ghiaccio. Lei non era gentile, sembrava stressata e stanca come me, quindi non sono diventato arrabbiato. Ho pensato che c'era una persona come me, disperata, con la speranza rubata per la vita! Sono tornato al mio tavolo e ho iniziato a guardare la partita ma guardando anche lei. Poi lei ha cambiato casualmente il programma e io sono andato a parlare con lei, un po' nervoso, ma lei mi ha detto che era un po' sbadata e non ha cambiato il programma apposta. Abbiamo cominciato a parlare e le ho chiesto perché era così e lei mi ha detto che aveva la testa fra le nuvole, perché scriveva un romanzo sul impero Romano. Io invece le ho detto che ero triste perché la mamma mi mancava e che il mio unico amico era il cane. Mentre parlavamo si è rotto il tavolo e le ho detto che glielo riparo io. Prima di uscire dal bar le ho chiesto se potevo leggere il suo libro.

### LETTERA DI FRANCESCA ALL'AMICA

Ciao Isabella!

Come stai? Io sto bene ma una cosa strana mi è successa ieri. Alle dieci di mattina sono andata al lavoro stanca, stressata e ansiosa per il mio libro. È entrato nel bar un uomo nervoso che sembrava triste. Lui mi ha detto che sua mamma gli mancava e non poteva trovare lavoro ma non gli ho chiesto niente. Lui mi ha chiesto un whiskey con ghiaccio e ha iniziato a parlare dei suoi problemi. Dopo, ho cominciato a parlare dei miei. Mi ha chiesto se poteva leggere il mio libro. È la prima volta che qualcuno mi ha chiesto di leggerlo! Sono tanto impressionata.

Un abbraccio,  
Francesca.

### 2.2.2.3. Terza settimana: dialogare

Infine, durante la terza settimana, l'attenzione è stata focalizzata sui dialoghi. Gli studenti hanno costruito le interazioni tra i personaggi, adattandoli ai diversi contesti, delineati nelle settimane precedenti (Tabella 3).

Tabella 3. Terza settimana: dialogare

### AL NEGOZIO DI BRICOLAGE

- **Funzioni comunicative:** Fare richieste cortesi, chiedere/esprimere preferenze, dare un consiglio.
- **Area lessicale:** Negozio di ferramenta (attrezzature, materiali e colori).
- **Morfosintassi:** Condizionale presente.
- **Tipologia testuale:** Dialogo, conversazione al telefono.

*Commessa:* Salve! Potrei darvi una mano?

*Domenico:* Salve! Sì. Avremmo bisogno di materiali per sistemare un banco al bar.

*Commessa:* Cosa ti serve, caro? Dimmi tutto!

*Domenico:* Vorrei un legno forte. Anche sarebbe bello comprare le viti e pittura. Quali colori avrete?

*Commessa:* Al suo posto, per banco comprerei questa pittura nera, buona qualità e oggi con sconto.

*Domenico:* Francesca, ti piacerebbe dipingere il banco con questo colore?

*Francesca:* Non è un granché..Mi andrebbe di vedere in un altro negozio.

*Domenico:* Come vuoi, tesoro. Ma le viti e il legno comprerei qui.

### AL PARCO

- **Funzioni comunicative:** Fare un'offerta e rispondere, fare richieste cortesi, parlare di azioni in corso di svolgimento, ringraziare e rispondere al ringraziamento.
- **Morfosintassi:** Condizionale presente, gerundio presente, verbi modali.
- **Tipologia testuale:** Dialogo.

*Domenico:* Cosa fai qui?

*Francesca:* Buonasera a te! Sono in pausa del lavoro. Mi sto rilassando.

*Domenico:* Buonasera. Anche io mi sto rilassando con il mio cane.

*Francesca:* Il tuo cane è bellissimo! E lo è anche il tavolo che hai fatto per me. Grazie!

*Domenico:* Di niente! Sono felice che ti piace. Ti andrebbe di prendere un gelato?

*Francesca:* Sì, certo!

---

*Francesca:* Adesso devo tornare al lavoro. Grazie per il gelato.

*Domenico:* Prego!

*Francesca:* Ciao.

*Domenico:* Ciao. Scusa mi daresti il tuo numero di cellulare?

*Francesca:* Certo! 3200008879.

## AL TELEFONO

- **Funzioni comunicative:** Aprire e chiudere un contatto telefonico, convenevoli, esprimere il desiderio di fare qualcosa, esprimere i propri gusti, invitare e rispondere a un invito.
- **Aree lessicali:** Stati d'animo.
- **Morfosintassi:** Condizionale presente.
- **Tipologia testuale:** Dialogo.

*Domenico:* Pronto, Francesca.

*Francesca:* Pronto, ciao, Domenico! Come stai?

*Domenico:* Sto bene, e tu?

*Francesca:* Così, così...

*Domenico:* Cosa hai?

*Francesca:* Un po' triste perché mi manca mia mamma.

*Domenico:* Mi dispiace, ti andrebbe di andare al parco a fare una passeggiata o possiamo andare al cinema. Cosa preferisci?

*Francesca:* Sì, certo, mi piacerebbe andare al cinema!

*Domenico:* Va benissimo, quale tipo di film ti piace?

*Francesca:* Mmmm, mi piacciono i film comici.

*Domenico:* Perfetto, anch'io! Alle sette e mezzo ci vediamo in via Monza 7.

*Francesca:* Perfetto! A dopo!

## ANNUNCIO DI LOCAZIONE: CERCASI NUOVO AFFITTUARIO

- **Funzioni comunicative:** Descrivere gli spazi interni di un appartamento.
- **Area lessicale:** Area lessicale della casa.
- **Morfosintassi:** Presente indicativo.
- **Tipologia testuale:** Testo informativo, annuncio di locazione

Appartamento a Milano. C'è un angolo cottura, dove lui cucina cose come riso, pasta, pane, e altre cose economiche. È al sesto piano, e non si trova un terrazzo. La sua camera da letto è divisa con il suo cane (e il letto, anche!). Ma, un lato positivo è che il suo bagno è 10 metri quadri con acqua fredda e acqua calda. L'appartamento costa 70 euro e ci sono molti vicini interessanti nel suo edificio.

## LE REGOLE DI CONVIVENZA DI DOMENICO E FRANCESCA

- **Funzioni comunicative:** Dare ordini e istruzioni.
- **Morfosintassi:** Imperativo.
- **Tipologia testuale:** Testo regolativo.

### LE REGOLE DI DOMENICO

1. Non dare i dolci al mio cane
2. Non fumare dentro casa
3. Non usare il cellulare mentre mangi
4. Non bere birra se non hai ancora 18 anni
5. Non fare rumore dopo le 23
6. Ceniamo alle 21
7. Spegni la luce se non hai bisogno
8. Aiutami a fare le pulizie una volta a settimana
9. Gioca alla playstation con me ogni domenica
10. Lava le mani prima di mangiare

### LE REGOLE DI FRANCESCA

1. Non parlare quando scrivo
2. Non prendere i miei libri senza chiedermelo
3. Ascolta la musica con le cuffie
4. Non fare rumori quando ti svegli
5. Non invitare casualmente i tuoi amici
6. Non parlare della tua vita sociale
7. Sii informato della politica
8. Rispetta i cani
9. Pulisci la casa tre volte a settimana
10. Non lasciare la luce accesa senza motivo

### 2.2.3. Fase conclusiva

Nelle ultime lezioni del corso gli studenti sono stati chiamati a revisionare quanto elaborato, evidenziando eventuali anomalie e incongruenze narrative. A seguito di questo, le docenti hanno costruito il copione sulla base dei testi prodotti non apportandovi modifiche sostanziali: sono stati corretti i soli errori che avrebbero potuto rendere inefficace la comunicazione, tralasciando le mancate collocazioni, l'uso improprio di alcuni termini in determinati contesti e le locuzioni inadeguate. Il nostro intervento si è infatti concentrato maggiormente sullo sviluppo dell'intreccio ai fini della sua tenuta narrativa complessiva. L'ordine di comparsa di alcune porzioni testuali può dunque non corrispondere necessariamente all'ordine in cui queste sono state prodotte dalla classe durante il corso in linea con la programmazione didattica effettiva<sup>25</sup>. Inoltre, un ruolo decisamente attivo è stato ricoperto dagli studenti di livello più avanzato, che hanno partecipato fornendo un notevole contributo nella sistemazione e nel completamento del copione consultabile in *Appendice*.

L'ultimo giorno del corso, terminata la stesura del copione, abbiamo potuto procedere alla registrazione del radiodramma. In primo luogo gli studenti hanno scelto liberamente i propri ruoli, e dopo una lettura collettiva di prova del copione, è avvenuta la registrazione<sup>26</sup>. Il montaggio dei file audio è stato realizzato a cura delle docenti grazie a un programma di elaborazione di audio digitale<sup>27</sup>. Alle voci degli studenti sono stati aggiunti effetti sonori e rumori di sottofondo creati *ad hoc*, per fornire all'audio un'atmosfera più realistica, e intermezzi musicali che ne movimentassero il ritmo. Una volta ultimato il montaggio del radiodramma, il file è stato condiviso attraverso la piattaforma *Google Classroom* e gli studenti sono stati sollecitati a dare il proprio parere.

<sup>25</sup> Ne è un esempio il segmento relativo alla descrizione del bar dove i due protagonisti si conoscono: mentre nel copione questa descrizione precede quella dei protagonisti.

<sup>26</sup> La registrazione è stata realizzata tramite le applicazioni di registrazione vocale presenti sui dispositivi mobili delle docenti.

<sup>27</sup> Nel caso specifico è stato utilizzato il programma a pagamento *Audition*, fornito da Adobe (<http://www.adobe.com/it/products/audition.html>). È altresì disponibile il programma gratuito e *open source Audacity* (<http://www.audacityteam.org>), dotato delle medesime funzioni.

### 3. TRIAMO LE FILA

Al termine di questa esperienza ci sembra opportuno evidenziare i punti di forza della sperimentazione attuata e le eventuali criticità emerse. In termini generali, come evidente nelle tabelle sopra riportate (tabelle 1, 2 e 3), i contenuti linguistici (funzionali, grammaticali e lessicali) previsti dal programma del corso sono stati ampiamente riutilizzati dagli studenti per l'elaborazione dei materiali utili al testo del copione. Il *task* finale è stato inoltre portato positivamente a termine grazie alla partecipazione attiva degli studenti che si sono mostrati motivati e propositivi, nonché soddisfatti del risultato finale. Le attività di gruppo finalizzate al radiodramma hanno efficacemente contribuito alla conoscenza reciproca degli studenti e alla creazione di un clima disteso e collaborativo, a favore dell'apprendimento linguistico. Si ritiene però necessario mettere in luce anche i punti deboli riscontrati, qualora si volesse riproporre la sperimentazione in altri contesti sfruttandone al meglio le peculiarità. Come già esplicitato, il corso ha avuto natura intensiva e si è concentrato in sole tre settimane. Da un lato, questo ha portato la classe a lavorare quotidianamente al progetto e ha dato la possibilità agli studenti di riprendere nell'immediato gli argomenti trattati a lezione. Dall'altro lato, la scarsità del tempo a disposizione non ha permesso di dedicare abbastanza spazio ad alcuni tratti sovrasegmentali della lingua, come ad esempio alla fonetica o all'intonazione. La lettura degli studenti si rivela perciò talvolta poco espressiva e i *pattern* di intonazione non sono sempre adatti al contenuto esplicitato o alla struttura utilizzata.

A nostro avviso sarebbe quindi utile destinare parte del lavoro progettuale alla cura della fonetica, del ritmo e dell'intonazione, così da garantire una maggiore naturalezza prosodica degli studenti-attori e una fruizione più agevole da parte dei potenziali ascoltatori. Come già ricordato, date le peculiarità di un testo come quello del dramma radiofonico, sprovvisto di costumi, scenografie e *performer* visibili in carne e ossa, lo studente è chiamato necessariamente a sviluppare, potenziare o recuperare abilità orali e linguistiche per compensare l'assenza dei tradizionali canali sensoriali a cui il pubblico teatrale è più abituato<sup>28</sup>. Qualora fosse possibile dedicare un tempo maggiore alla realizzazione di un simile progetto di radiodramma, sarebbe dunque utile far emergere le predisposizioni naturali di ciascuno studente perché possa ricoprire un ruolo a livello progettuale e di produzione a lui più congeniale e usare più diffusamente strumenti di *story telling* per facilitare lo sviluppo narrativo della storia.

Con studenti di livelli più alti potrebbe inoltre rendersi necessario evidenziare le peculiarità del radiodramma e la sua natura di "teatro senza palcoscenico"<sup>29</sup>, per evitare di eccedere nel numero di personaggi e nella complessità dell'intreccio, e inficiare così le possibilità di comprensione dell'ascoltatore. Nel nostro caso specifico, inoltre, il gruppo classe si è dimostrato piuttosto eterogeneo per quanto riguarda la competenza linguistica di partenza. Per questo motivo sono stati formati gruppi di lavoro eterogenei in modo per permettere agli studenti con un livello più alto di collaborare con quelli linguisticamente meno autonomi, ma questo ha però limitato la partecipazione attiva degli studenti con minori competenze linguistiche. Quando possibile, le docenti sono intervenute stimolando una maggiore interazione e cooperazione tra pari, ma forse si

<sup>28</sup> Come ricorda ancora Alberto Pian (2009: 90), «scrivere per leggere non è come scrivere per ascoltare».

<sup>29</sup> Vedi nota 5.

sarebbe rivelato più produttivo suddividere la classe in livelli omogenei diversificando maggiormente i compiti comunicativi associati a ciascun gruppo.

In conclusione, riteniamo importante sottolineare come l'esperienza didattica qui proposta non sia universalmente applicabile, ma debba tenere conto di una serie di variabili, quali il livello linguistico del gruppo classe, le peculiarità e inclinazioni dei singoli studenti che lo compongono, la tipologia e la durata del corso erogato e, ultimo ma non meno importante, le predisposizioni e gli interessi dei docenti coinvolti. Infine per chi fosse interessato all'ascolto del radiodramma qui presentato, rimandiamo al seguente link all'archivio di *Google Drive*: <https://goo.gl/3BZCwM>.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Brugnoli A., Fedele G. (a cura di)(2009), *Radiodramma a scuola. Passaporto per la rete*, edizione a cura di Rete Territoriale Ragazzi del Fiume. Direzioni Didattiche Cervignano, Cividale, Manzano. Istituti Comprensivi Faedis, Pavia di Udine, Premariacco, San Pietro al Natisone, Bilingue San Pietro al Natisone. Scuole Secondarie di Primo Grado Cividale, Manzano, San Giovanni al Natisone:  
[https://antonellabrugnoli.files.wordpress.com/2017/03/antonellabrugnoli\\_radio\\_dramma\\_6\\_.pdf](https://antonellabrugnoli.files.wordpress.com/2017/03/antonellabrugnoli_radio_dramma_6_.pdf).
- Ducci G. (2005), *Pasta per due*, Alma Edizioni, Firenze.
- Ortoleva P., Scaramucci B. (2003), *Enciclopedia della Radio*, Garzanti, Milano.
- Pian A. (2009), *Didattica con il podcasting*, Laterza, Roma-Bari.
- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano
- Sacchetti R. (2011), *La radiofonica arte invisibile. Il radiodramma italiano prima della televisione*, Titivillus, Corazzano.

## SITOGRAFIA

- <http://www.italy.it/articolo/il-radiodramma-uno-strumento-la-didattica>
- <http://radiostatale.it>
- <https://itunes.apple.com/it/podcast/sullonda-dellitaliano/>
- <https://www.mixcloud.com/sullondadellitaliano/>
- <http://www.teche.rai.it/il-teatro-alla-radio/>
- <http://www.radio3.rai.it/dl/radio3/ContentItem-80b8e99c-312a-4791-916c-ef67ec8507c8.html>
- <http://www.linkiesta.it/it/article/2015/01/24/altro-che-podcast-in-italia-rinasce-il-radiodramma/24377/>
- <http://www.ragazzidelfiume.it/rdf/wp-content/uploads/Radiodramma.pdf>
- <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=it>

- <https://support.google.com/drive/answer/2424384?co=GENIE.Platform%3DDesktop&hl=it>
- <http://www.adobe.com/it/products/audition.html>
- <http://www.audacityteam.org>
- <https://goo.gl/3BZCwMhttps://lexitescaperoom.wordpress.com/lexitescaperoom/>
- <https://sullondadellitaliano.wordpress.com>

## APPENDICE

### COPIONE

#### “LA STORIA DI DOMENICO E FRANCESCA”

#### SCALETTA

1. SIGLA INTRODUTTIVA: De Andrè, *Don Raffiè*
2. PRESENTAZIONE PUNTATA (Lola, Sophia)
3. STACCO: Memo Remigi, *Innamorati a Milano*
4. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
5. DESCRIZIONE: Il bar (Selim, Emily)
6. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
7. STACCO: Luca Carboni, *Ci vuole un fisico bestiale*
8. DESCRIZIONE: Domenico (Michael)
9. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
10. STACCO: Verdena, *Nevischio*
11. DESCRIZIONE: Francesca (Alessandra)
12. STACCO: Verdena, *Nevischio*
13. DIALOGO: Al bar - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)
14. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
15. LETTERA di Domenico alla madre (Nicholas)
16. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
17. E-MAIL di Francesca alla madre (Iara)
18. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
19. DIALOGO: Al bar - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)
20. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
21. STACCO E SOTTOTRACCIA: Johann Sebastian Bach, *Aria sulla quarta corda*
22. SEQUENZA NARRATIVO-DESCRITTIVA: La storia del bar (Selim, Emily)
23. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
24. DIALOGO: Al negozio di bricolage - Commessa, Domenico e Francesca (Zarina, Nicholas e Iara)
25. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
26. LETTERA di Francesca alla sua migliore amica (Iara)
27. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
28. MONOLOGO di Domenico [rivolto al cane]
29. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
30. DIALOGO: Al parco - I parte - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)
31. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
32. DIALOGO: Al parco - II parte - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)

33. STACCO: Luciano Ligabue, *Certe notti*
34. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
35. STACCO: Luciano Ligabue, *Certe notti*
36. DIALOGO: Al telefono - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)
37. STACCO: Brunori SAS, *Mambo reazionario*
38. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
39. ANNUNCIO: *Cercasi nuovo affittuario* (Rana)
40. STACCO: Baustelle, *Un romantico a Milano*
41. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
42. LE REGOLE SECONDO DOMENICO (Selim)
43. LE REGOLE SECONDO FRANCESCA (Emily)
44. STACCO E SOTTOTRACCIA: Claudio Cecchetto, *Gioca Jouer*
45. CORNICE NARRATIVA (Ibrahim)
46. DIALOGO: La proposta di matrimonio - Domenico e Francesca (Nicholas, Iara)
47. CANZONE DI CHIUSURA: I Papiers, *Io ho in mente te*
48. SALUTI FINALI (Mary, Nassif)

---

1. SIGLA INTRODUTTIVA: De André, *Don Raffaè*

---

2. PRESENTAZIONE PUNTATA (Lola, Sophia)

*Lola*: Ciao a tutti, questo è un *podcast* della *Summer School* luglio 2017!

*Sophia*: Oggi abbiamo una storia molto interessante per tutti gli ascoltatori. Speriamo che vi divertite!

---

3. STACCO: Memo Remigi, *Innamorati a Milano*

---

4. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Un giorno, due persone diverse si sono incontrate per caso in un bar...

---

5. DESCRIZIONE: IL BAR

*Selim*: Il bar si chiama “Domenesca”, è un po’ vecchio, è scuro, i clienti per la maggior parte sono anziani che bevono il caffè ogni mattina. Lo stile dell’architettura è antico. Il soffitto è coperto con un dipinto di una donna, ma è un po’ rovinato. Ci sono tanti specchi antichi sui muri, l’interno è illuminato solo con candele. I tavoli sono rotondi, le sedie sono di legno, troppo piccole e su ciascuna c’è un cuscino. Il pavimento è di legno nero, le tende sono rosso scuro. In tutti gli angoli ci sono delle poltrone di pelle, all’inizio bianca ma adesso grigia.

*Emily*: Sempre sui tavoli si trovano i giornali quotidiani. Si sente la musica classica nel bar e anche i colpi di tosse dei clienti anziani, perché infatti nel bar c’è la nebbia per il fumo e l’odore fortissimo del caffè. Ci sono alcuni tavoli fuori che non sono troppo stabili. L’orologio non funziona, si è fermato alle 9:30. Però questo bar è famoso per il caffè buonissimo e il caldo che fa.

---

6. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Domenico è andato al bar, triste e solitario, per guardare il calcio.

---

7. STACCO: Luca Carboni, *Ci vuole un fisico bestiale*

---

8. DESCRIZIONE: DOMENICO



*Michael:* Lui è canadese. Ha quarant'anni e gli piace cucinare, sciare e giocare con il suo cane. Gli piace anche viaggiare e vuol vedere tutto il mondo. È celibe, ma la sua sposa è il suo cane. Lui è alto, ha gli occhi azzurri e una barba lunga, ma è calvo. A volte, è un uomo volgare, ma generalmente lui è allegro e curioso. Ha paura dei gatti, ma lui ama il suo cane. Sa lavorare benissimo con le mani il legno, ha fatto una casa per il suo cane! Domenico è tifoso dell'A.C. Milan, quindi di solito indossa la camicia di cotone a quadri rossi e neri. Lui preferisce jeans e scarpe sportive. Gli piace tanto l'oro, quindi ha una catena d'oro grande. Lui non esce mai senza cappellino.

---

#### 9. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim:* La barista, Francesca, gli sembrava un po' strana e ha dimenticato il suo ordine.

---

#### 10. STACCO: Verdena, *Nevischio*

---

#### 11. DESCRIZIONE: FRANCESCA

*Alessandra:* Francesca ha i capelli viola, ha 30 anni e nel tempo libero scrive un libro sulla storia/mistero dell'Impero Romano. È coraggiosa, intelligente e divertente. Non ha amici, è una barista ed è spagnola. Francesca non porta quasi mai un abbigliamento elegante. Di solito porta una canottiera e dei jeans con stivali di cuoio e con tacchi bassi. Le piacciono molto i foulard, e quando scrive utilizza una fascia floreale perché i suoi capelli non la preoccupano. Lei preferisce i colori scuri.

---

#### 12. STACCO: Verdena, *Nevischio*

---

#### 13. DIALOGO: AL BAR

*Domenico (Nicholas):* Mi serve un bicchiere di whisky con ghiaccio!

*Francesca (Iara):* Sì, certo!

---

#### 14. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim:* Domenico è triste. Prende la carta e la penna e inizia a scrivere...

---

#### 15. LETTERA di Domenico alla madre:

*Domenico (Nicholas):*

Ciao mamma,

Io mangio. Tutto bene a Milano. Mi sveglio alle 8 e faccio un giro con il cane al parco. Dopo, vado al bar a fare colazione. Alle 9, vado all'officina a lavorare. Finisco all'una. Dopo, vado a pranzare con i miei nuovi amici di Londra. Torno a casa e riposo leggo, gioco alla PlayStation, e vado in palestra. Ceno con i miei amici sui Navigli. Torno a casa e dormo alle 11.

E tu, come stai, mamma? Tu mi manchi!

Ti voglio bene,

Tuo figlio

---

#### 16. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim:* Lui è tornato al tavolo e ha continuato a guardare la partita, ma guardando anche lei. Anche lei stava scrivendo dietro al bancone.

---

### 17. E-MAIL di Francesca alla madre

*Francesca (Iara):*

Ciao mamma,

Sono contenta di leggere la tua e-mail.

Sto bene, grazie. E tu, come stai? Non ho finito ancora il mio libro.

Per questo passo il tempo libero a scriverlo. Mangio poco perché sono troppo stressata per il mio lavoro e per il mio libro, ma comunque sto bene. Non di solo pane vivrà l'uomo!

Al mattino esco di casa e faccio una passeggiata al parco, poi vado al lavoro. I miei colleghi non sono molto interessanti, a loro non piace la Storia: non posso chiacchierare con loro.

Per questo passo il tempo al lavoro pensando. Penso di fare un viaggio in Francia, a Parigi, per guardare tanti quadri famosi, per esempio la Gioconda.

Spero che ci incontriamo presto.

Un abbraccio.

Francesca

---

### 18. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim:* Quando Domenico aspettava il bicchiere per 30 minuti, lui era arrabbiato. Finalmente Francesca glielo ha portato, era indifferente e non gli ha chiesto scusa.

Improvvisamente...

---

### RUMORE DEL TAVOLO CHE SI ROMPE

---

### 19. DIALOGO: Al bar

*Domenico (Nicholas):* Mer\*\*! Il tavolo è terribile! Se volete posso sistemare tutto, sono un falegname bravissimo.

*Francesca (Iara):* Allora, vediamo! Quali materiali dobbiamo comprare?

*Domenico (Nicholas):* Un tipo di legno forte e alcune viti, e una confezione di pittura. Di questo colore?

*Francesca (Iara):* Va bene, possiamo andare ma i negozi sono chiusi adesso dobbiamo aspettare il pomeriggio

---

### 20. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim:* Ma quel bar perché era così vecchio?

---

### 21. STACCO E SOTTOTRACCIA: Johann Sebastian Bach, *Aria sulla quarta corda*

---

### 22. SEQUENZA NARRATIVO-DESCRITTIVA:

La storia del bar (*Selim*): Questo bar ha una storia molto interessante. Al tempo del re Luigi XIV, c'era un cuoco molto famoso che si chiamava Domenico. Lui cucinava per il re. Dopo la morte del re, Domenico ha lasciato la Francia e ha aperto questa trattoria che sarà dopo il nostro bar. Mangiavano lì tutte le persone importanti, si incontravano tutti i giorni e parlavano dell'economia, di politica...

*Emily:* Venivano anche da altri Paesi soprattutto i francesi che visitavano l'Italia. I musicisti più importanti suonavano, facevano concerti, cantavano, ballavano, infatti questo bar sarà sempre un posto d'incontro fino alla guerra mondiale, quando i tedeschi hanno distrutto questo luogo molto speciale e molto importante che è diventato un bar normale.

---

### 23. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Torniamo alla nostra storia. Un'ora dopo nel negozio di materiali per il bricolage...

---

### 24. DIALOGO: Al negozio di bricolage

*Commessa (Zarina)*: Salve! Potrei darvi una mano?

*Domenico (Nicholas)*: Salve! Sì. Avremmo bisogno di materiali per sistemare un banco al bar.

*Commessa (Zarina)*: Cosa ti serve, caro? Dimmi tutto!

*Domenico (Nicholas)*: Vorrei un legno forte. Anche sarebbe bello comprare le viti e pittura.  
Quali colori avrete?

*Commessa (Zarina)*: Al suo posto, per banco comprerei questa pittura nera, buona qualità e oggi con sconto.

*Domenico (Nicholas)*: Francesca, ti piacerebbe dipingere il banco con questo colore?

*Francesca (Iara)*: Non è un granché... Mi andrebbe di vedere in un altro negozio.

*Domenico (Nicholas)*: Come vuoi, tesoro. Ma le viti e il legno comprerei qui.

---

### 25. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Il giorno dopo... Francesca è nella sua camera e scrive una lettera alla sua migliore amica.

---

### 26. LETTERA di Francesca alla sua migliore amica

*Francesca (Iara)*:

Ciao Isabella!

Come stai? Io sto bene ma una cosa strana mi è successa ieri. Alle dieci di mattina sono andata al lavoro stanca, stressata e ansiosa per il mio libro. È entrato nel bar un uomo nervoso che sembrava triste. Lui mi ha detto che sua mamma gli mancava e non poteva trovare lavoro ma non gli ho chiesto niente. Lui mi ha chiesto un whiskey con ghiaccio e ha iniziato a parlare dei suoi problemi. Dopo, ho cominciato a parlare dei miei. Mi ha chiesto se poteva leggere il mio libro. È la prima volta che qualcuno mi ha chiesto di leggerlo! Sono tanto impressionata.

Un abbraccio,

Francesca.

---

### 27. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Nello stesso tempo Domenico è a casa e parla con il suo migliore amico...

---

### 28. MONOLOGO di Domenico [rivolto al cane]

*Domenico (Nicholas)*:

Caro cane, ieri mattina sono andato al bar per vedere il calcio e bere whiskey. In questo bar, la barista che si chiamava Francesca sembrava un po' strana e ha dimenticato il mio ordine e ho chiesto di nuovo e in più il whiskey era senza ghiaccio. Lei non era gentile, sembrava stressata e stanca come me, quindi non sono diventato arrabbiato. Ho pensato che c'era una persona come me, disperata, con la speranza rubata per la vita! Sono tornato al mio tavolo e ho iniziato a guardare la partita ma guardando anche lei. Poi lei ha cambiato casualmente il programma e io sono andato a parlare con lei, un po' nervoso, ma lei mi ha detto che era un po' sbadata e non ha cambiato il programma apposta. Abbiamo cominciato a parlare e le ho chiesto perché era così e lei mi ha detto che aveva la testa fra le nuvole, perché scriveva un romanzo sul impero Romano. Io invece le ho detto che ero triste perché la mamma mi mancava e che il mio unico

amico era il cane. Mentre parlavamo si è rotto il tavolo e le ho detto che glielo riparo io. Prima di uscire dal bar le ho chiesto se potevo leggere il suo libro.

---

### 29. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: C'è una bella giornata. c'è il sole. Tutti escono di casa e al parco. Lei era seduta sulla panchina, tranquilla, e lui faceva una passeggiata con il suo cane.

---

### 30. DIALOGO: Al parco - I parte

*Domenico (Nicholas)*: Cosa fai qui?

*Francesca (Iara)*: Buonasera a te! Sono in pausa del lavoro. Mi sto rilassando.

*Domenico (Nicholas)*: Buonasera. Anche io mi sto rilassando con il mio cane.

*Francesca (Iara)*: Il tuo cane è bellissimo! E lo è anche il tavolo che hai fatto per me. Grazie!

*Domenico (Nicholas)*: Di niente! Sono felice che ti piace. Ti andrebbe di prendere un gelato?

*Francesca (Iara)*: Sì, certo!

---

### 31. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Dopo il gelato...

---

### 32. DIALOGO: Al parco - II parte

*Francesca (Iara)*: Adesso devo tornare al lavoro. Grazie per il gelato.

*Domenico (Nicholas)*: Prego!

*Francesca (Iara)*: Ciao.

*Domenico (Nicholas)*: Ciao. Scusa mi daresti il tuo numero di cellulare?

*Francesca (Iara)*: Certo! 3200008879

---

### 33. STACCO: Luciano Ligabue, *Certe notti*

---

### 34. CORNICE NARRATIVA

*Ibrahim*: Domenico continua a pensare a Francesca...

---

### 35. STACCO: Luciano Ligabue, *Certe notti*

---

### SUONERIA TELEFONINO

---

### 36. DIALOGO: Al telefono

*Domenico (Nicholas)*: Pronto, Francesca.

*Francesca (Iara)*: Pronto, ciao, Domenico! Come stai?

*Domenico (Nicholas)*: Sto bene, e tu?

*Francesca (Iara)*: Così, così...

*Domenico (Nicholas)*: Cosa hai?

*Francesca (Iara)*: Un po' triste perché mi manca mia mamma.

*Domenico (Nicholas)*: Mi dispiace, ti andrebbe di andare al parco a fare una passeggiata o possiamo andare al cinema. Cosa preferisci?

*Francesca (Iara)*: Sì, certo, mi piacerebbe andare al cinema!

*Domenico (Nicholas)*: Va benissimo, quale tipo di film ti piace?

*Francesca (Iara)*: Mmmm, mi piacciono i film comici.

*Domenico (Nicholas)*: Perfetto, anch'io! Alle sette e mezzo ci vediamo in via Monza 7.

*Francesca (Iara)*: Perfetto! A dopo!

Ciao ciao ciao

---

**37. STACCO:** Brunori SAS, *mambo reazionario*

---

**38. CORNICE NARRATIVA**

*Ibrahim:* Dopo il cinema Domenico andava ogni giorno al bar, dove incontrava Francesca, chiacchieravano insieme. Domenico ha preso il libro di Francesca e lo ha letto ancora prima di essere stampato. Tutto andava bene, piano piano diventano cari amici, tutto era normale fino al giorno in cui... tre mesi dopo Domenico perde la sua casa. Il proprietario della casa gli dice che non può più avere il cane nell'appartamento e quindi Domenico diventa senza casa e deve mettere un annuncio per trovare un altro inquilino al suo posto.

---

**39. ANNUNCIO:** Cercasi nuovo affittuario (*Rana*)

Appartamento a Milano. C'è un angolo cottura, dove lui cucina cose come riso, pasta, pane, e altre cose economiche. È al sesto piano, e non si trova un terrazzo. La sua camera da letto è divisa con il suo cane (e il letto, anche!). Ma, un lato positivo è che il suo bagno è 10 metri quadri con acqua fredda e acqua calda. L'appartamento costa 70 euro e ci sono molti vicini interessanti nel suo edificio.

---

**40. STACCO:** Baustelle, *Un romantico a Milano*

---

**41. CORNICE NARRATIVA**

*Ibrahim:* Allora Francesca che aveva una stanza vuota propone a Domenico di affittarla. Così ormai Domenico e Francesca vivono nella stessa casa, ognuno però teneva le sue regole rigide, immutabili.

---

**42. LE REGOLE SECONDO DOMENICO (SELIM):**

1. Non dare i dolci al mio cane
  2. Non fumare dentro casa
  3. Non usare il cellulare mentre mangi
  4. Non bere birra se non hai ancora 18 anni
  5. Non fare rumore dopo le 23
  6. Ceniamo alle 21
  7. Spegni la luce se non hai bisogno
  8. Aiutami a fare le pulizie una volta a settimana
  9. Gioca alla playstation con me ogni domenica
  10. Lava le mani prima di mangiare
- 

**43. LE REGOLE DI FRANCESCA (EMILY):**

1. Non parlare quando scrivo
2. Non prendere i miei libri senza chiedermelo
3. Ascolta la musica con le cuffie
4. Non fare rumori quando ti svegli
5. Non invitare casualmente i tuoi amici
6. Non parlare della tua vita sociale
7. Sii informato della politica
8. Rispetta i cani
9. Pulisci la casa tre volte a settimana
10. Non lasciare la luce accesa senza motivo

---

**44. STACCO E SOTTOTRACCIA:** Claudio Cecchetto, *Gioca Jouer*

---

**45. CORNICE NARRATIVA**

*Ibrahim:* Due mesi passano con un po' di litigate, perché queste due persone non sono molto simili, fino al giorno in cui Domenico decide di chiedere a Francesca di sposarlo, volendo così che continuino la vita insieme.

---

**46. DIALOGO:** La proposta di matrimonio

*Domenico (Nicholas):* Mi ami Francesca?

*Francesca (Iara):* Sì!

*Domenico (Nicholas):* Che fantastico!! Andiamo alla chiesa perché ho bisogno di te, tesoro!

*Francesca (Iara):* Sì, andiamo adesso. Sarò la moglie più felice del mondo!

*Domenico (Nicholas):* Eeeeeeeeeeee!!!

---

**47. CANZONE DI CHIUSURA:** I Papiers, *Io ho in mente te*

---

**48. SALUTI FINALI**

*Mary:* Grazie a tutti per l'ascolto, questa è la fine del *podcast* della *Summer School* luglio 2017

*Nassif:* Io sono Nassif, avete ascoltato le voci di Lola, Sophia, Ibrahim, Selim, Emily, Michael, Alessandra, Nicholas, Iara, Zarina, Rana e Mary. In bocca al lupo a tutti!

## QUANDO LA LINGUA SI FA PENSIERO

*Daniela Finocchi*<sup>1</sup>

«Se nulla ha cambiato la società italiana degli ultimi trenta anni come la realtà dell'immigrazione, nulla sta cambiando l'immigrazione come la presenza femminile al suo interno».

Come si legge nell'ultimo *Dossier Immigrazione* (Caritas/Migrantes), sono le donne a emergere come il motore della trasformazione cui stiamo assistendo. A loro è diretto il *Concorso letterario nazionale Lingua Madre*, nato nel 2005 proprio per dare voce alle donne straniere/migranti mettendole in relazione con le donne italiane: uno spazio aperto cui si può partecipare a qualsiasi età e in qualsiasi condizione che si sia una bambina o una donna detenuta – da sole, in coppia o in gruppo – inviando un racconto o/e una fotografia.

Non a caso, al Concorso, – che è un progetto permanente del Salone Internazionale del Libro di Torino e della Regione Piemonte – partecipano spesso allieve delle scuole, dei corsi di mediazione linguistica o di italiano per stranieri, le ospiti degli istituti di accoglienza, ma anche quelle degli istituti penali.

Un premio letterario che in tredici anni è cresciuto, si è trasformato e si è adattato ai cambiamenti, esplorando diversi linguaggi e forme di promozione della cultura, del libro, della scrittura e letteratura femminile migrante. Tutto questo anche attraverso convegni, incontri, partecipazioni ai maggiori Festival nazionali, iniziative, laboratori, mostre fotografiche, produzioni video, volumi di approfondimento, spettacoli teatrali: più di cento incontri l'anno in Italia e all'estero.

Oltre cinquemila le autrici che dal 2005 a oggi hanno scritto, fotografato, condiviso, dato un apporto fondamentale al lavoro e all'impegno condotto intorno alla narrazione, alla cultura, alla relazione tra donne. Ma se aggiungiamo il dibattito che accompagna il progetto, durante tutto l'arco dell'anno, sul sito e blog ([www.concorsolingua madre.it](http://www.concorsolingua madre.it)) e i social *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube* si superano le diecimila.

Dal Brasile alla Romania, dal Marocco alla Cina, dalle Filippine all'Albania, dal Giappone alla Nigeria, infatti, è sempre più ampia la comunità di donne che si è creata intorno al progetto.

Un dibattito che esce dai confini nazionali e abbraccia il mondo, come testimoniano le statistiche del sito web.

Il Concorso opera sotto gli auspici del *Centro per il Libro* e si avvale del patrocinio di: Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo, We Women for Expo (il network di donne dal mondo per Nutrire il Pianeta, che dopo Expo Milano 2015 è diventato un programma permanente adottato dal BIE Bureau International del Expositions), Rappresentanza in Italia della Commissione Europea, Pubblicità

<sup>1</sup> Ideatrice del Concorso letterario nazionale Lingua Madre.

Progresso Fondazione per la Comunicazione Sociale. E poi i partner consolidati cui sono dedicati premi speciali: Slow Food/Terra Madre, il Torino Film Festival, la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo.

Tra i più importanti riconoscimenti, il Premio Targa del Presidente della Repubblica, ricevuto nel 2015 per i dieci anni di attività.

Dal ricco materiale di narrazioni raccolte sono nate e continuano a svilupparsi tante altre iniziative – dai libri ai progetti sociali – promosse spesso dalle stesse autrici perché è anche questo il Concorso Lingua Madre: un luogo d'incontro e gemmazione.

Parallelamente prosegue l'attività di ricerca con la pubblicazione di volumi di approfondimento sui temi della migrazione, tra cui *L'alterità che ci abita. Donne migranti e percorsi di cambiamento*<sup>2</sup>. Volumi che sono frutto del lavoro e degli incontri delle docenti – italiane e straniere – che fanno parte del Gruppo di Studio del Concorso.

Il confronto e lo scambio animano i dibattiti e, attraverso i diversi punti di vista e le differenti discipline, si dà vita a nuovi percorsi e nuove prospettive. L'attività è continua e sono in cantiere altri testi e raccolte di saggi, che saranno declinati su questioni di attualità e sulle sfide più urgenti che il presente sta ponendo sotto gli occhi di tutte/i.

Fondamentale anche la collaborazione con le università, in particolare con l'Università degli Studi di Milano e il Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica – grazie al supporto della professoressa Gabriella Cartago – che vede ogni anno la partecipazione delle studentesse al premio e l'organizzazione di un incontro nell'ambito del programma Bookcity Milano.

Con l'Università degli Studi di Torino, invece, è in atto un progetto di durata biennale – finanziato dalla Compagnia San Paolo – dedicato alle donne migranti: *Transnational Appetites: Migrant Women's Art and Writing in Food and Environment*. Ideato e diretto dalla professoressa Daniela Fargione, ha visto anche l'organizzazione del festival *Alla tavola delle migranti* e i convegni *Il cibo degli umanisti e Antroposcenari*<sup>3</sup>.

Tra le tante attività promosse, è nata recentemente la proposta – condotta insieme all'associazione Toponomastica Femminile – di intitolare una strada sull'isola di Pantelleria a Leonie Mujinga Muteba, mamma di Kerene Fuamba, una giovane autrice del Concorso Lingua Madre che, nel suo racconto *Con gli occhi di Kerene*<sup>4</sup>, descrive il naufragio durante il quale perse la madre, proprio davanti ai suoi occhi. Un gesto potente, che simbolicamente vuol dare riconoscimento ai tanti morti senza nome nel Mediterraneo e, ancor di più, alle donne che nell'ambito del fenomeno migratorio sono discriminate due volte: in quanto straniere e in quanto donne.

Infine, altrettanto importanti e arricchenti sono i numerosi libri pubblicati dalle autrici del Concorso Lingua Madre, che si conferma così un trampolino di lancio per le scrittrici e punto di riferimento per le case editrici. Anche se non è questo lo scopo del progetto – quanto invece quello di creare relazione, scambio, confronto – quasi tutte le autrici considerate oggi di riferimento nel panorama letterario italiano – in particolare, quello legato ai temi delle migrazioni e del multiculturalismo – sono passate dal Concorso: da Cristina Ali Farah a Gabriella Kuruvilla, da Claudileia Lemes Dias a Candelaria Romero, da Anna Belozorovich a Rosana Crispim da Costa, da Alketa Vako

<sup>2</sup> Edizioni Seb27, Torino, 2015.

<sup>3</sup> <http://www.antroposcenari.info>

<sup>4</sup> In *Lingua Madre Duemilatredecim*, Edizioni Seb27, Torino.



a Laila Wadia. Dal libro di quest'ultima, *Amiche per la pelle*<sup>5</sup> è stato anche tratto il film *Babylon sisters*, in distribuzione nelle sale italiane.

Le donne hanno un modo assai simile di affrontare la vita e di viverne gli eventi e continuano a rappresentare quell'anello forte – di cui scriveva Nuto Revelli – tra diverse culture e tra mondi lontani, infatti hanno giocato e giocano un ruolo fondamentale come soggetti capaci di cogliere gli elementi dinamici di altri mondi culturali e il loro forte potenziale espressivo.

Le donne sono quindi protagoniste di un nuovo percorso e rimettono in gioco ciò che è sempre stato “marginalità”. Come ci ha insegnato Gloria Jean Watkins (o meglio, Bell hooks), il margine, al contrario, può rivelarsi uno spazio critico privilegiato per adottare nuove e più ampie prospettive.

Così, nei loro testi, nelle loro narrazioni, viene rimesso al centro e valorizzato tutto ciò che nella cultura e società patriarcale è stato rimosso, svilito, usato, per favorire la costituzione del Soggetto neutro, universale, che – come afferma Antonella Cammarota – «non vede gli altri perché immagina tante individualità uguali a se stesso, posizionate in relazione gerarchiche, di potere».

La scrittura delle donne è corporea, esperienziale, parte da un sé in carne e ossa e si pone in dialogo con l'altra/o. Perché le donne sono consapevoli che i corpi, così come le lingue, sono custodi e testimoni di vite, affetti, esperienze, relazioni, culture. I corpi, come le lingue, sono “abitati/e” dalle identità e con esse si trasformano, raccontando qualcosa di noi e dell'altro/a. Parlano della nostra vulnerabilità e perturbabilità, dei nostri cambiamenti, passaggi, adattamenti.

Lo conferma l'autrice Guergana Radeva nel racconto *Sconfini*<sup>6</sup>:

“Scriverai mischiando bulgaro e italiano, guardando la nuova lingua confinare sempre di più con la lingua materna e assorbendo per osmosi la musicalità del quotidiano per improntarla su questi tuoi foglietti scarabocchiati e odorosi di frittura, che a casa trascriverai, battendo sui tasti della vecchia Olivetti; mentre i vicini batteranno in risposta sulle pareti, per far cessare quel rumore infernale. Sarai sempre a corto di bianchetto. Controllerai l'ortografia parola per parola, lettera per lettera finché il dizionario inizierà a perdere le pagine spiegazzate; e quando non ne avrai più la necessità, lo conserverai lo stesso come un libro sacro da tramandare”.

La lingua è materia ed esperienza viva, la lingua «è come una casa, bisogna abitarla perché non ammuffisca», scrive Malvina Sinani – studentessa del Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica della Statale di Milano e vincitrice del Premio Giuria Popolare della XII edizione del Concorso Lingua Madre – nel suo racconto *Equilibrio*<sup>7</sup>.

Allo stesso modo, l'autrice Anita Vuco, in *Abitare una lingua* spiega quanto il rapporto possa essere sentito e profondo:

Abito la vostra lingua, in affitto, ma ci abito (ed è una grande conquista perché chi meglio di noi stranieri sa quant'è caro e difficile l'affitto), e forse

<sup>5</sup> Pubblicato nel 2009 da Edizioni e/o, Roma.

<sup>6</sup> In *Lingua Madre Duemilaundici*, Edizioni Seb27, Torino.

<sup>7</sup> In *Lingua Madre Duemiladiciassette*, Edizioni Seb27, Torino.

piano piano, mettendo da parte una parola oggi e una frase domani e con tanta perseveranza, quasi quasi ho intenzione di acquistarla.

La lingua dà corpo e voce a immaginari, desideri, mondi interiori che hanno bisogno di emergere in superficie.

Potersi esprimere nella lingua in cui ci si riconosce veramente diviene allora fondamentale, diviene spazio di libertà e consapevolezza, come racconta Michela Mivida Di Meo in *Ston afro, ston afro tis thalassa*<sup>8</sup>:

[...] Qualcosa era cambiato e decise di iscriversi a Filosofia, a Verona. Lì incontrò l'oralità, la forza e lo splendore della lingua e del pensiero della differenza sessuale. E fu in quelle aule che un giorno, orgogliosa, parlò a tutti della sua lingua madre, il greco, e scrisse alla lavagna il suo nome di battesimo nel suo alfabeto. La lingua madre le dà la possibilità di parlare partendo da sé, di raccontare la migrazione, di vedere i mille colori del dolore e esaltare la forza e il bisogno di stare con altre donne e ricordare la sua genealogia femminile. Quell'amore verso la sua lingua si accompagna all'amore per l'italiano dei bei romanzi e alla lingua russa che ascolta nei lunghi pomeriggi a casa della sua migliore amica. Perché nella lingua materna tutto diventa significativo in quanto immerso in un tessuto culturale, in legami, in relazioni, in una forma di vita. Infine è in questo passaggio continuo dove la lingua materna non è un'altra lingua ma neanche la lingua medesima che lei ora si racconta.

Le autrici del Concorso Lingua Madre ci arricchiscono con le loro narrazioni e le loro immagini, attraverso le quali pensano e si rappresentano al di fuori degli stereotipi, intessendo relazioni e facendo scaturire la luce del cambiamento dal cuore del presente.

Mai come in questo momento, infatti, in cui dati e notizie sulla migrazione affollano i mass media, si corre il rischio di dimenticare il valore delle singole voci, delle esperienze individuali («I flussi migratori non esistono», scrive Pinuccia Corrias<sup>9</sup>, esistono solo persone).

Le donne che si rivolgono al Concorso Lingua Madre sono forti, appassionate e rispondono con gentilezza all'ostilità del mondo, rovesciano le prospettive, testimoniano l'importanza di essere riconosciute/i per esistere e, soprattutto, ricordano che può e deve essere possibile vivere insieme, tutte e tutti, come in «una nuova stanza colorata»<sup>10</sup>.

A tutte loro deve andare il nostro grazie.

<sup>8</sup> In *Lingua Madre Duemilasedici*, Edizioni Seb27, Torino.

<sup>9</sup> *Itinerari d'esilio* in *L'alterità che ci abita – Donne Migranti e percorsi di cambiamento*, Edizioni Seb27, Torino.

<sup>10</sup> Fatima Ezzahra Garguech, *Vedrò i tuoi colori*, in *Lingua Madre Duemiladiciassette*, Edizioni Seb27, Torino.

## RECENSIONI - SEGNALAZIONI

## CAPIRE LA GRAMMATICA. IL CONTRIBUTO DELLA LINGUISTICA

Adriano Colombo e Giorgio Graffi,  
Carocci (Studi superiori), 2017, pp. 212  
Roma

[http://www.carocci.it/index.php?option=com\\_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843088904](http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843088904)

Tra le novità editoriali della stagione autunnale appena trascorsa spicca questo volume, frutto maturo dell'antica familiarità e della collaborazione tra due "colonne" della linguistica in Italia: Adriano Colombo, anima del GISCEL bolognese e punto di riferimento in Italia per gli studiosi di educazione linguistica e letteraria, e Giorgio Graffi, linguista generale autore di studi fondamentali sulla sintassi, nei quali l'ispirazione generativista si unisce all'acume storico e al rigore filologico.

Come recita la prefazione: «Questo libro intende mostrare agli insegnanti di lingua – e a chiunque sia interessato – che cosa ha da dire la linguistica moderna sugli argomenti normalmente trattati nell'insegnamento di grammatica a scuola» (p. 11). Destinatari privilegiati, dunque, sono gli insegnanti di italiano, invitati ad ampliare e problematizzare le proprie conoscenze linguistiche al fine di rivitalizzare l'insegnamento della grammatica a scuola, rendendolo a un tempo più scientifico e più coerente con gli obiettivi di apprendimento (fissati, da ultimo, dalle *Indicazioni nazionali*).

Il libro abbraccia e sintetizza problemi messi in luce nelle Bussole monografiche della serie "Grammatica tradizionale e linguistica moderna", diretta per Carocci dallo stesso Giorgio Graffi (uscite a partire dal 2012 a firma di eminenti lingviste e linguisti italiani), e insieme riprende, con tono affabile, opere di diversa mole dedicate alla storia della linguistica.

È proprio la grammatica tradizionale, con la sua storia millenaria e il suo repertorio di nozioni e pratiche consolidate, a essere qui messa alla prova: senza che sia negato il suo carattere di «grande edificio concettuale [...] che molto ha contribuito allo sviluppo della cultura occidentale» – come scriveva Graffi nella Bussola monografica dedicata all'analisi logica (2012, p. 15) – ma nella convinzione che questo patrimonio di pensiero debba confrontarsi con i risultati della linguistica moderna, appena centenaria e molto meno compatta nella sua trattazione (data la molteplicità e l'eterogeneità dagli approcci), ma capace di enucleare un insieme di idee comuni che illuminano il funzionamento della grammatica, mettendo in luce aporie e limiti della tradizione.

Va subito detto che il volume affronta il vaglio critico delle nozioni tradizionali con grande equilibrio, nel rispetto dei tanti concetti grammaticali che rimangono ancora validi e imprescindibili per la riflessione linguistica (come pure delle opere che hanno contribuito a fissarne i capisaldi: dalla sintassi ottocentesca di Raffaello Fornaciari alla grammatica contemporanea di Luca Serianni), ma nella consapevolezza matura che solo una «conoscenza storica e critica di come sono stati elaborati» (p. 12) e un approccio "razionale" alla materia, capace di rinunciare alle tante superfetazioni, semplificazioni e rigidità cristallizzate nell'approccio scolastico, possano contribuire a rendere l'insegnamento della grammatica più "scientifico" e produttivo.

Il libro non costituisce una trattazione sistematica della grammatica, ma si presenta come una sorta di “politico” che ambisce a fissare i capisaldi della dottrina ai fini della sua corretta diffusione. A un più breve capitolo I dedicato alla storia della grammatica tradizionale e alle sue alterne vicende nella storia della scuola italiana, segue un ampio capitolo II che mette a fuoco oggetto, scopi e metodi della linguistica, ripercorrendone la storia e presentando alcuni dei concetti grammaticali che possono essere considerati acquisizioni comuni e assodate degli ultimi decenni: il concetto di “grammaticalità” (legata a criteri di buona formazione della frase), la distinzione tra “frase” ed “enunciato”; la distinzione tra categorie nozionali e categorie grammaticali (es. tempo verbale *vs* tempo cronologico; genere *vs* sesso; numero *vs* quantità), il concetto di “valenza verbale” (insieme con la distinzione tra “nucleo” e periferia della frase), la scomposizione in costituenti della frase semplice (sintagmi o gruppi di parole) e in costituenti della parola (morfemi).

È evidente come la sintassi costituisca il cuore della grammatica nelle trattazioni moderne: a partire dalla frase e dalle relazioni che al suo interno stabiliscono parole e gruppi di parole diventa possibile capire il funzionamento della lingua. Proprio all’analisi della frase (semplice e complessa) e all’architettura testuale tracciata dai mezzi grammaticali è dedicato il capitolo III. La nozione di “frase” – apparentemente intuitiva – viene problematizzata e diffratta nei diversi tipi che la grammatica tradizionale e la linguistica ci hanno insegnato a riconoscere, sulla base di fattori come la complessità, la gerarchia, la diatesi, la polarità, la modalità, l’ordine dei costituenti (che viene alterato nelle frasi segmentate, marginalizzate se non addirittura stigmatizzate dalla tradizione grammaticale). La trattazione della struttura della frase semplice (soggetto, predicato, complementi) offre corposi motivi di critica alle insufficienze della grammatica tradizionale: la definizione errata o parziale di soggetto e predicato, la nozione spuria di complemento (applicata indistintamente ad elementi obbligatori e facoltativi). Anche la trattazione del periodo (ben delimitato rispetto a un’entità più ampia quale il testo), presuppone una messa in discussione del criterio dell’autonomia sintattica, sia per distinguere coordinazione e subordinazione, sia per articolare le subordinate a seconda della loro collocazione nel nucleo e ai margini della costruzione complessa. Merita una lettura attenta la riflessione sulla distinzione tra coordinazione e giustapposizione (l’“asindeto” della tradizione), come anche la riflessione sul presunto significato delle congiunzioni coordinanti propriamente dette (*e*, *ma*, *o*) e sul presunto valore coordinante di avverbi che a torto vengono fatti rientrare nelle sottocategorie di congiunzioni coordinanti: *anche* a fianco di *e*, *però* insieme a *ma*, ecc. Al di là delle affinità semantiche con le seconde, infatti, le prime rivelano proprietà e distribuzioni diverse; lo stesso dicasi per avverbi anaforici come *dunque*, *infatti*, *quindi* ecc., che lavorano a livello testuale (tema già trattato da Colombo nella Bussola del 2012 dedicata alla coordinazione).

Il IV capitolo è dedicato a una rassegna critica delle parti del discorso, che si giova della disamina fatta da Giampiero Salvi nella Bussola monografica (2013) per rifondare su basi scientifiche uno dei pilastri del sapere grammaticale, indispensabile anche per affrontare la riflessione sul lessico.

Se l’inventario delle categorie rimane fondamentalmente valido (con alcuni ritocchi), il modo di definirle viene rivisto sulla base della necessità di integrare il criterio semantico (“che cosa indica” la tal parte) con quello morfologico (distinzione tra parole variabili e invariabili; distinzione tra nome e verbo sulla base delle desinenze, e tra nome e aggettivo sulla base di accordo e reggenza) e con quello sintattico, basato sulle funzioni

all'interno della frase (l'unico pertinente nel caso delle parti invariabili). Quest'ultimo criterio, come opportunamente viene fatto notare, presuppone a monte un'analisi delle strutture di frase: per questo motivo oggi sia le *Indicazioni nazionali* e sia le grammatiche scolastiche più innovative propongono di “partire dalla frase” nel percorso di riflessione sulla lingua. La lettura dei paragrafi dedicati al nome è un esercizio che dovrebbe essere suggerito a ogni insegnante, di qualsiasi ordine e grado, affinché acquisti consapevolezza storica e critica dei piani che si intrecciano in questa categoria centrale della lingua e del pensiero: dalla filosofia aristotelica alla moderna filosofia del linguaggio, passando per la tradizione medievale e rinascimentale. Uno sguardo che si concentri sulle proprietà grammaticali, tuttavia, dovrà indulgere non sulle proprietà del nominabile (sostanze, entità, persone, eventi, oggetti) ma sulle proprietà grammaticali delle parole. Impareremo allora a dire che il nome ha un genere proprio e si flette per numero (la flessione per genere è una proprietà dei nomi di esseri animati, non dell'intera classe), che la suddivisione tra concreti astratti è inutile (o meglio riguarda la semantica lessicale, non la grammatica) a differenza della distinzione tra nomi comuni e nomi propri (non solo per l'uso della maiuscola, ma per l'uso diverso dei “determinanti” – categoria introdotta dalla linguistica moderna per spiegare l'analogo funzionamento di elementi come articoli da una parte, aggettivi dimostrativi e indefiniti dall'altra). Fondamentale anche un'altra distinzione a torto trascurata dalla grammaticografia italiana: quella tra nomi numerabili e non numerabili, che ha effetti importanti nelle restrizioni d'uso della forma plurale e nella scelta dei determinanti del nome. Le sottoclassi dei nomi derivati e alterati andrebbero trattate nel capitolo dedicato alla formazione delle parole, come fenomeno che riguarda non solo i nomi, ma anche aggettivi, verbi e alcuni avverbi. Bisognerebbe invece fare subito riferimento alla capacità dell'articolo di trasformare in nome qualsiasi parte del discorso (compreso il verbo all'infinito) e, più avanti nel curriculum, alla possibilità di convertire verbi in nomi tramite procedimenti di derivazione che agiscono sulla forma della parola e hanno ricadute importanti sulla (in)comprensione dei testi.

Uguale importanza e interesse, nel libro, rivestono i paragrafi dedicati al verbo, in cui la classificazione sintattica basata sulla valenza interviene ad articolare e precisare la suddivisione tradizionale in impersonali, transitivi e intransitivi. Anche i paragrafi dedicati ai pronomi e alle parti invariabili del discorso meriterebbero uno studio attento e accurato, data la complessità del funzionamento di queste paroline e il loro ruolo centrale nella coesione testuale.

Il capitolo V riprende i molti e importanti studi di Adriano Colombo che hanno accompagnato quarant'anni di linguistica democratica e il farsi e disfarsi delle tante riforme della scuola (ora disponibili sul sito [www.adrianocolombo.it](http://www.adrianocolombo.it)), presentando alcune prospettive per l'insegnamento della grammatica: sia per quanto riguarda la scelta e la messa in sequenza dei temi grammaticali lungo gli anni di scuola (il cosiddetto “curricolo verticale”), sia per ciò che concerne l'approccio alla riflessione grammaticale nei diversi ordini di scuola (secondo un metodo critico e rigoroso, mai puramente trasmissivo, che proceda per successive “ipotesi e verifiche, tentativi ed errori”, con un grado crescente di complessità, coerente con la capacità di astrazione dei discenti). In questo capitolo, le critiche alle pratiche tradizionali, basate su una concezione tassonomica della grammatica che «assorbe molto tempo e impegno nella scuola dell'obbligo e lascia per lo più tracce scarse e confuse, non avendo basi razionali» (p. 13), si traducono in una serie di consigli per alleggerire il carico e distribuirlo in modo ragionevole, a prescindere dalle proposte dei manuali scolastici. Perché è innegabile che

editori e “corpo docenti” mostrino una uguale e pervicace ostinazione nell’anticipare in modo indebito e nel ripetere gli stessi argomenti della riflessione grammaticale, con lo stesso livello di dettaglio e la stessa modalità trasmissiva di presentazione: non c’è poi da stupirsi se il “corpo studente” finisca per rifugiarsi in quel poco che ha memorizzato e male assimilato, senza preoccuparsi di portare la riflessione grammaticale nella pratica dei testi (letti e scritti).

Nel libro trapelano, garbatamente, amori e umori dei due autori. Di Colombo riconosco l’ironia corrosiva, specie dove guarda – con occhio disincantato ma mai distaccato – alle pratiche scolastiche correnti, ancora ancorate a un principio enunciato nei primi programmi per la scuola dell’obbligo (che risalgono al 1867 e, in un’Italia prevalentemente dialettofona e analfabeta, facevano andare l’insegnamento grammaticale di pari passo con l’alfabetizzazione, partendo dalla seconda elementare e procedendo dal piccolo al grande), e alla stessa idea normativa di grammatica contenuta nel *Giannettino* di Collodi (1877), ma dimentiche della preoccupazione già allora avvertita di esporre «con semplicità solo le più fondamentali regole» (come recitano i primi programmi) e di seguire un metodo naturale, ovvero – nelle parole del dottor Boccadoro, precettore di Giannettino – «insegnare ai ragazzi unicamente quel tanto che sono in grado di comprendere e di ritenere».

La gradualità è del resto una delle preoccupazioni centrali all’interno di questo libro, in cui per “grammatica” non si intende evidentemente il rispetto di elementari regole di ortografia e morfosintassi (come nel libretto collodiano), ma una visione complessa e articolata delle strutture della lingua: testo, periodo, frase, categorie grammaticali. Una riflessione che, per il suo alto grado di complessità, non può essere limitata ai livelli inferiori di istruzione, non deve essere sproporzionata all’età degli alunni, non può ridursi alla memorizzazione di etichette né limitarsi a un modello di lingua solo scritta e stereotipata.

Ripensare la storia della grammatica vuol dire anche capire le ragioni che ancora oggi ancorano lo studio della grammatica alla fase di apprendimento di una lingua (anziché a quella più matura in cui la lingua è stata appresa e può diventare oggetto di riflessione): nel caso della lingua madre all’apprendimento della lingua scritta, nel caso delle lingue straniere all’apprendimento della lingua *tout court*. (Entrambi gli approcci, evidentemente, rimandano al predominio assoluto dell’uso scritto della lingua nella nostra tradizione, in cui l’oralità, dimensione primaria di qualunque lingua, rimane la sorella negletta). Non solo: vuol dire anche ripercorrere i debiti della nostra tradizione nei confronti del metodo traduttivo legato all’insegnamento del latino (e in molti casi anche delle lingue straniere moderne) e ricordare il peso dello stigma crociano rivolto allo studio alto della grammatica, che ha finito per mantenere questa disciplina a uno stadio infantile, impedendo quel travaso graduale dalla linguistica moderna al sapere grammaticale che è avvenuto gradualmente e in modo indolore nei paesi d’Oltralpe.

Di Graffi non posso che ammirare l’acume e il garbo con cui riesce a dare profondità anche alla più piatta delle *idées reçues* in ambito linguistico e distillare un sapere millenario per inocularlo in dosi omeopatiche al paziente (il docente, in questo caso), attraverso un’argomentazione che smonta e rimonta con cura i diversi pezzi, anziché metterli da parte come arnesi inutilizzabili. Perché di questo ha bisogno l’insegnante che voglia aggiornare il proprio strumentario di lavoro per confrontarsi in modo responsabile con il mondo della scuola oggi: di essere rassicurato, incoraggiato e stimolato a rileggere la tradizione per rivitalizzarla. Ma anche di imparare a confrontare la lingua e la

grammatica italiana con le altre lingue e grammatiche europee (come suggeriscono i tanti esempi contrastivi disseminati nella trattazione) per uscire dall'autoreferenzialità della nostra tradizione scolastica, più propensa ad abbandonare l'insegnamento in lingua madre (attraverso il tanto declamato CLIL) che a problematizzare l'insegnamento della lingua.

A fine lettura, viene voglia di abbracciare i canuti autori per ringraziarli dello sforzo profuso e della speranza che iniettano in chi, con più fatica e minore sapienza, cerca di seguirne timidamente ma ostinatamente i sassolini luminosi. Provando a proporre un uso essenziale, intelligente e autentico del sapere grammaticale: unica bussola sicura per avventurarsi nel mare dei testi e degli ipertesti, come pure della civile convivenza.

*Cristiana De Santis*

## **INSEGNARE E APPRENDERE ITALIANO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA**

Erminia Ardissino  
Mondadori Università, 2017, pp. 331  
Milano

<http://www.mondadorieducation.it/libro/erminia-ardissino/insegnare-e-apprendere-italiano/120900053493>

Per quanto il rapporto Eurydice 2011 insista sull'essenzialità di una vasta gamma di competenze nella lettura per la realizzazione di un individuo, per l'assunzione piena dei diritti di cittadinanza e per la partecipazione in modo informato e attivo alla società, ancora oggi nella scuola primaria la lettura è spesso confinata a un ruolo ancillare dell'attività didattica, come sostiene Erminia Ardissino in *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*. Sempre più spesso la lettura è accompagnata da laboratori di giornalismo, da analisi delle fiabe secondo la morfologia di Propp, da considerazioni sul genere letterario del testo letto con risultati indubbiamente utili alla comprensione ma scoraggianti per lo sviluppo della curiosità. Certi circostanziati approfondimenti non stimolano quella «ricerca in proprio» che le *Indicazioni Nazionali* del 2012 sollecitavano, né tanto meno invogliano gli alunni a ulteriori letture. Dunque, perché sottrarre tempo a un rapporto fra gli studenti e i testi letti che solo la frequenza costante può rendere confidenziale? E perché mai sviluppare nella scuola primaria competenze puntigliosamente analitiche, si chiede Ardissino, quando al contrario il bambino lavora in modo sintetico?

Il volume ha il pregio di suggerire metodologie didattiche più efficaci, partendo sempre da buone pratiche che abbiano avuto esiti positivi, come l'apprendimento collaborativo con scambio reciproco d'impressioni, ipotesi e informazioni capaci di creare una forte motivazione all'apprendimento. Oltre ad aprire alla vita concreta, la lettura collaborativa è una soluzione utile nell'accrescere i rapporti reciproci fra il testo, l'alunno e gli altri lettori. Nel caso dei *Peer-Assisted Learning Strategies*, studiati da Fuchs & Fuchs (2001), gli alunni lavorano a coppie: l'uno legge all'altro ad alta voce ed entrambi



s'impegnano in attività di riassunto e predizione, attività che pur partendo dal testo finiscono per instaurare dialoghi, oltre a dare esiti alti nei test di comprensione della lettura. Si aggiunga poi, che nei PALS a essere attivate sono anche le competenze metacognitive, per il fatto che ci sono riflessioni sul percorso fatto e sulle difficoltà incontrate.

Un'esperienza di crescita individuale e di vita condivisibile può dipendere anche da un'assidua frequentazione di biblioteche pubbliche, spazi di per sé predisposti a un apprendimento collaborativo, così come la creazione di un gusto personale, estetico e letterario può essere incrementato, se l'insegnante invita gli alunni a crearsi una propria antologia con passi delle letture più amate e che hanno stimolato in loro particolari reazioni personali.

Chambers in *Tell me* (1993) suggerisce di non chiedere le ragioni di un giudizio sulla lettura fatta, domanda che potrebbe mettere in difficoltà i piccoli lettori, se non hanno razionalizzato subito le proprie reazioni, ma invitarli semplicemente a pensare ad alta voce, in modo da capire come la lettura abbia interagito con le loro impressioni e sensazioni. In definitiva, con il loro vissuto.

I docenti vengono invitati a sollecitare negli alunni associazioni fra il testo e le immagini, a stimolare l'enucleazione delle idee principali per trasformarle poi in un disegno, a connettere quanto letto con le esperienze personali, a identificare i personaggi, a riformulare il testo con parole proprie perché un insegnamento che coniuga lettura, cognizione e motivazione, puntualizza Ardissino, migliora i risultati nella comprensione futura dei testi e migliora al contempo il bambino come futuro lettore.

Nonostante gli innumerevoli testi letterari classici o contemporanei da poter scegliere per la primaria (oltre a *Pinocchio*, Roberto Piumini, Vivian Lamarque, Nicoletta Costa, Susanna Tamaro, Rodari, Buzzati, Calvino per fare solo qualche nome), troppo spesso si ricorre a testi stranieri tradotti, che non hanno la ricchezza della lingua originale e che non contribuiscono a creare una costanza di rapporto con la migliore letteratura italiana, la sola capace di offrire pienezza di lingua oltre a una ricchezza di contenuti problematici, dei quali è priva la lingua comunicativa. Un vocabolario limitato mina ogni futura abilità di lettura, mentre leggere storie troppo semplificate e appiattite sulla quotidianità degli alunni non consente di esperire in modo fittizio e senza paura quell'inusuale, che non è dato vivere nella realtà, e di conseguenza di gettare ponti generazionali e di favorire l'incontro con l'altro da sé. Jerome Bruner ne *La mente a più dimensioni* ricorda, non a caso, che una funzione importante della letteratura è proprio quella «di aprirci al dilemma, alle ipotesi, alla vasta gamma di mondi possibili a cui un testo può fare riferimento».

Se i primi quattro capitoli trattano del valore formativo della lettura e della letteratura in prosa e in poesia, la seconda parte del libro si appunta sulla comunicazione e in modo accuratamente problematico sull'insegnamento nelle classi plurilingue, realtà che pone sfide didattiche impegnative, ma offre anche risorse preziose agli autoctoni, se possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alla sua complessità comunicativa. È un vero *éveil aux langues*, come sostengono Curci & Lugarini (2012), quando gli alunni entrano in rapporto con lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Purtroppo, le metodologie didattiche per la valorizzazione della diversità linguistica affiorano quasi sempre nell'ambito delle tematiche interculturali e finiscono per ridursi alla scoperta di un lessico plurilingue impiegato in ambiti vicini all'esperienza dei bambini, come quello della cucina o delle festività. Nonostante il 21 febbraio si

celebri da diciotto anni in tutto il mondo la giornata dedicata alla Lingua Madre voluta dall'Unesco in ricordo della morte dei quattro studenti uccisi nel 1952 in Bangla Desh, mentre manifestavano contro l'imposizione della lingua urdu nel loro Paese, l'integrazione scolastica punta ancora oggi in Italia su misure compensative alle carenze nella lingua nazionale e poco fa per il riconoscimento delle competenze nella lingua materna.

Per Cecilia Andorno e Silvia Sordella è necessario ormai superare anche questa dicotomia, lingua materna/lingua seconda, utilizzata per comodità da tutti, ma che non dà conto della complessità della questione, che richiederebbe anche delle riflessioni separate sull'età dell'apprendimento del ragazzo, sulla frequenza e varietà degli ambiti d'uso, sul livello di competenza. Nel caso di un'immigrazione recente bisogna poi considerare i naturali tempi di sviluppo dell'interlingua, cioè della varietà linguistica transitoria, tempi che non costituiscono uno svantaggio linguistico incolmabile e che richiedono solo un maggior adeguamento dei ritmi di apprendimento previsti dal curriculum scolastico.

La terza e la quarta parte del volume affrontano *L'azione didattica* e *Le buone pratiche*, cioè raccontano pratiche didattiche incentrate su nodi cruciali dell'insegnamento linguistico, come i laboratori di letto-scrittura, l'ascolto e la scrittura creativi, l'*incipit* di un testo, le problematiche dell'integrazione nell'insegnamento dell'italiano, la tecnica della lettura.

Il volume non trascurava di soffermarsi anche sulle recenti scoperte neuroscientifiche dei neuroni specchio e delle loro modalità di funzionamento intersoggettiva. L'alunno utilizza le proprie risorse neurali per comprendere il mondo degli altri "dall'interno", mediante un meccanismo automatico e prelinguistico di simulazione motoria, come l'empatia e l'identificazione con l'altro, problematiche da sempre affrontate proprio dalle discipline umanistiche.

*Cristina Nesi*

## **L'ITALIANO DEI NUOVI ITALIANI**

Atti del XIX convegno nazionale GISCEL di Siena  
Università per stranieri di Siena 7-9 aprile 2016

*Massimo Vedovelli* (a cura di)

I Quaderni del Giscel - Aracne, 2017, pp. 520

Roma

<http://www.aracneeditrice.it/index.php/pubblicazione.html?item=9788825500349>

Le questioni linguistico-educative poste dall'immigrazione straniera nella scuola e nella società italiana rappresentano il banco di prova per una idea di politica linguistica che prenda atto del plurilinguismo e lo promuova come valore e strumento di convivenza. Allo storico plurilinguismo che contraddistingue l'Italia, costituito dall'italiano, dai dialetti, dalle lingue di minoranza, si è aggiunto il neoplurilinguismo delle lingue immigrate, che ridefiniscono l'ampiezza e i caratteri dello spazio linguistico nazionale e

sollecitano la scuola verso più adeguati modelli di formazione e di valutazione dei livelli di competenza.

Si riproduce qui l'introduzione al volume di Alberto Sobrero.

## Introduzione

Il Rapporto nazionale 2014/ 2015 del MIUR<sup>11</sup> offre la fotografia più recente della situazione scolastica italiana, con riferimento agli “alunni con cittadinanza non italiana”. Ecco alcuni dei dati generali: gli alunni stranieri iscritti erano meno di 200.000 nel 2000, sono diventati 430.000 nel 2005 e 820.000 nel 2010. Mediamente, il loro numero si è raddoppiato ogni 5 anni. Tradotto in percentuali: sono passati dal 2% della popolazione complessiva nel 2000 al 9,2% nel 2015.

Questi i conteggi più grossolani; ma interrogando meglio i dati disponibili si scopre che in questo arco di tempo il numero degli alunni di cittadinanza italiana è diminuito (e dunque l'incidenza percentuale degli stranieri è aumentata), che è molto irregolare la distribuzione fra le diverse regioni (la Lombardia è in testa con più di 200.000 presenze), fra le province (Milano da sola ne ha 80.000, ma se consideriamo le percentuali sono in testa Prato e Piacenza con oltre il 20%), fra i comuni (in testa Roma per valori assoluti, Prato per i valori espressi in percentuale), fra le scuole (il 5% delle scuole ha più del 30% di alunni con cittadinanza non italiana, ma Brescia ha il 15% delle scuole con più del 50% di alunni stranieri).

Quanto all'inserimento dei giovani immigrati nella scuola italiana è superfluo ricordare che essi incontrano grandi difficoltà, e che queste si traducono in un forte divario tra le ripetenze degli immigrati – in particolare di prima generazione – e i non immigrati, in tutti gli ordini di scuola (ma soprattutto nelle superiori). Sono dati noti, e rientrano nell'esperienza quotidiana degli insegnanti. Per fortuna alcuni dati del Rapporto aprono spiragli positivi: osservando gli ultimi 15 anni si nota che i risultati scolastici progressivamente migliorano (diminuiscono le ripetenze e i ritardi; gli alunni con risultati scolastici insufficienti diminuiscono), che aumentano le iscrizioni alle secondarie superiori, e che i ragazzi si iscrivono alle scuole professionali sempre più per scelta vocazionale e sempre meno per ripiego, dopo insuccessi nelle superiori.

Ma le notizie positive si fermano qui. Altri dati sono molto, molto allarmanti: nel 2014 gli abbandoni hanno interessato il 13% degli italiani, il 27% degli immigrati comunitari e il 34% dei non comunitari (in testa a tutti Cina, Sri Lanka, Bangladesh, Egitto e India): e questo è un primato europeo. Inoltre, i risultati delle prove INVALSI – in particolare negli immigrati di prima generazione – restano costantemente e significativamente inferiori – troppo inferiori – rispetto ai compagni con cittadinanza italiana, soprattutto nella prova di italiano, e soprattutto nelle prime generazioni.

Questi ultimi dati sono forse i più preoccupanti. Rendono obbligatoria e urgente una riflessione profonda su fini, metodi e strumenti di una scuola che non riesce evidentemente a raggiungere quello che per un'educazione linguistica democratica è un obiettivo irrinunciabile: elaborare e attuare un progetto educativo inclusivo che non lasci indietro nessuno, mai, neppure nelle condizioni estreme come quelle che ormai si delineano in aree via via più estese d'Italia.

<sup>11</sup> MIUR-ISMU, *La scuola multiculturale nei contesti sociali*, Fondazione ISMU, Milano 2016.

Questi obiettivi – oggi ben chiari agli operatori culturali, ma non a tutti e non da molto tempo – sono una delle colonne portanti del pensiero e dell’azione del GISCEL. Ed erano ben presenti fin dal tempo delle Dieci Tesi, documento fondante della nostra Associazione. Le Dieci Tesi impattarono su una situazione sociolinguistica italiana ben lontana da quella attuale – siamo negli anni Settanta del secolo scorso – ma per molti versi a questa assimilabile. Un problema centrale, allora – e anche dopo, per la verità – ampiamente sottovalutato era costituito dalla stridente contraddizione fra il monolinguisimo praticato e predicato dalla scuola e il plurilinguisimo di fatto della società, all’epoca largamente dialettofona. Le Tesi elaborarono diagnosi impietose ed espressero preoccupazioni ma anche indicazioni operative che oggi vale la pena di riprendere in considerazione, perché hanno molti punti in contatto con i problemi oggi determinati dalla presenza in classe delle lingue degli immigrati.

Vale anche oggi – e forse oggi più che mai – il forte richiamo all’art. 3 della Costituzione italiana, «che riconosce l’uguaglianza di tutti i cittadini “senza distinzione di lingua”, e propone tale eguaglianza, rimuovendo gli ostacoli che vi si frappongono, come traguardo» anche e soprattutto della scuola; la quale deve «individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)» (Tesi IV). Nel passo che segue, dedicato alla critica della pedagogia linguistica tradizionale, basta sostituire “dialetto” con “lingue degli immigrati” per avere una diagnosi attualissima: «La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma, la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi [... ] Senza saperlo, forse senza volerlo, l’educazione linguistica tradizionale ignora e reprime, trasforma in causa di svantaggio la diversità dialettale, culturale e sociale» (tesi VII E).

Lo stesso tema – questa volta senza necessità di alcuna sostituzione lessicale – torna anche nella *pars construens*: il terzo dei Principi dell’educazione linguistica democratica suona così: «La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell’allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente» (tesi VIII).

Questa continuità sostanziale fra i problemi dell’Italia fortemente dialettofona del Novecento e quelli dell’Italia plurilingue del Duemila è spiegata dalla spassionata analisi storica, assunta come propria dal GISCEL, che vede nella dialettofonia e nel plurilinguisimo non fenomeni occasionali ma una costante storica della società italiana, da sempre caratterizzata dalla coesistenza di varietà di lingua e di dialetto: una coesistenza praticata nelle case, nelle strade, nei locali pubblici, persino nel Parlamento, ma di fatto non riconosciuta a scuola (o riconosciuta, ma senza che se ne traessero conseguenze sul piano dell’insegnamento). De Mauro parla di «plurilinguisimo come tratto costitutivo dell’identità italiana ed europea». È su queste basi e nella prospettiva – impegnativa e difficile, ma irrinunciabile – dell’inclusione che la ricerca GISCEL si è mossa, impegnando intelligenze ed energie nell’analisi dei bisogni delle fasce più emarginate della nostra società, e nell’allestimento - aggiornamento - sperimentazione di strumenti idonei ad avvicinare l’obiettivo di rendere effettiva la “uguaglianza delle opportunità” sancita dalla nostra Costituzione, con uno sguardo sempre più rivolto ai

bambini e ai ragazzi che portano in classe lingue e idiomi diversi dall'italiano: prima i dialetti, poi – in misura sempre maggiore – le lingue “altre”.

Studi e ricerche su questi temi affollano i 47 volumi delle collane GISCEL. Ne ricordo solo alcuni tra i più ricchi di analisi e proposte sul problema del plurilinguismo a scuola: E. Lugarini, A. Roncallo (a cura di), *Lingua variabile. Sociolinguistica e didattica della lingua*, La Nuova Italia, 1992; A. Colombo, W. Romani (a cura di), *“È la lingua che ci fa uguali”*. *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, La Nuova Italia, 1996; M.E. Piemontese (a cura di), *I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, La Nuova Italia, 2000; S. Ferreri (a cura di), *Non uno di meno*, La Nuova Italia, 2002; I. Tempesta, M. Maggio (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, 2006; R. Calò (a cura di), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Aracne Editrice, 2015.

Forte di questa solida base, per così dire, preparatoria, nel 2015 il GISCEL, in presenza di dati come quelli ricordati prima, ha valutato che fosse arrivato il momento di una riflessione approfondita sul tema, e l'assemblea ha deciso di dedicare il convegno di Siena (7-9 aprile 2016) a *L'italiano dei nuovi italiani*. Questo volume ne contiene gli Atti, che sono stati curati da Massimo Vedovelli e dal suo bel gruppo di collaboratori con acume e sollecitudine non comuni.

I contributi sono disposti su quattro direttrici, che sviluppano altrettante tematiche:

- a) Lingue e società: l'ingresso delle lingue degli immigrati nello spazio linguistico italiano: nuovi repertori e usi linguistici, coesistenze e interferenze, fenomenologie linguistiche e pragmatiche del contatto;
- b) Lingue e scuola: la diversità nelle classi plurilingui, percezione e consapevolezza delle disuguaglianze e delle impari opportunità, sperimentazioni di educazione linguistica inclusiva, la lingua immigrata come risorsa per la riflessione sulla lingua;
- c) Livelli di competenze: formare e misurare: come misurare le competenze acquisite, nella pratica didattica (attraverso sperimentazioni a monitoraggio continuo e lo studio dei risultati alle prove di certificazione) e nella misurazione a largo spettro (attraverso il buon uso dei potentissimi strumenti di misurazione messi a disposizione dall'INVALSI);
- d) Forme del plurilinguismo: come nasce il neo-italiano, all'interno della competenza dell'immigrato? Attraverso quali processi il contatto fra idiomi diversi innesca processi di acquisizione che danno luogo a competenza, consapevolezza, riflessione metalinguistica via via più articolate, complesse, mature.

Ogni sezione è aperta dalla relazione di uno specialista (rispettivamente: Massimo Vedovelli, Graziella Favaro, Gabriele Pallotti, Giuliano Bernini), al quale è affidato il compito di inquadrare il tema e fornire chiavi di lettura e prospettive operative.

Quasi tutti i contributi – alcuni più altri meno esplicitamente – offrono informazioni e spunti utili per rispondere alla domanda delle domande: che cosa fare in classe? Quali percorsi di educazione linguistica costruire per classi plurilingui, spesso ad alto tasso di diversità linguistica e culturale?

Il lettore-docente non troverà dunque in queste pagine la ricetta magica per rendere perfetta la sua didattica, ma troverà sicuramente – oltre a informazioni e riflessioni che

riguardano problemi molto simili a quelli che lui vive giorno dopo giorno – resoconti di sperimentazioni, impliciti suggerimenti, spunti operativi che gli consentiranno di affrontare il suo rapporto con la classe con una consapevolezza nuova, e con qualche strumento in più. Non prescritto da alcuno né suggerito da strumenti standardizzati ma tarato su realtà e problemi attuali, specifici, reali.

*Alberto Sobrero*

## **PONTI DI PAROLE**

Gruppo di lavoro “Adulti a bassa e media scolarità”  
Palermo University Press (Collana di ItaStra), 2016-2017  
Siena

[www.pontidiparole.com](http://www.pontidiparole.com)

*Ponti di Parole* è un’opera realizzata da un gruppo di docenti della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell’Università di Palermo (ItaStra) che si rivolge ad apprendenti analfabeti o con bassi o bassissimi livelli di scolarità. Il progetto si compone di due volumi, pensati per i livelli alfa e alfa 1, e di un corredo di materiali digitali, disponibili gratuitamente sul sito [www.pontidiparole.com](http://www.pontidiparole.com), che vanno a integrare, con testi audio, video, strumenti di verifica, test, esercizi aggiuntivi e altri materiali di supporto, i percorsi didattici presentati nei due manuali cartacei.

L’obiettivo generale dell’opera, che verrà completata dal volume *Ponti di Parole - Livello Iniziale*, appena pubblicato, e da altri strumenti dedicati all’italiano per lo studio, in preparazione, è di accompagnare i migranti dal primo approccio alla lingua scritta in italiano fino al conseguimento della certificazione per il permesso di lungo soggiorno e/o del superamento degli esami di stato conclusivi della scuola secondaria di primo grado.

La scelta di realizzare un’opera destinata a un profilo di apprendente così specifico deriva dalla necessità, emersa all’interno del corpo docente di ItaStra, di dare impulso a una ricerca, condivisa a livello nazionale e internazionale, che fosse finalizzata all’elaborazione di percorsi didattici e metodologie di apprendimento in grado di rispondere efficacemente alle esigenze e sfruttare adeguatamente le competenze di un’utenza non assimilabile a quella che fruisce tradizionalmente dei corsi di lingua offerti da una struttura universitaria. La tipologia di apprendente straniero considerata, infatti, spesso caratterizzata da uno svolgimento estremamente parziale dei percorsi scolastici, se non addirittura da una condizione di totale o parziale analfabetismo nella lingua materna, impone una reinterpretazione e una rimodulazione di alcune delle mete glottodidattiche, che, nella fattispecie, devono favorire un’inclusione e un’integrazione degli studenti nella società di arrivo, fornendo loro le prime chiavi di lettura della stessa al fine di potervi accedere e interpretarne correttamente i meccanismi di funzionamento.

Per tali motivi *Ponti di parole* opera su un doppio binario, costituito dall’esigenza:

- di offrire percorsi di alfabetizzazione in italiano che portino, nel lungo periodo, gli apprendenti a sviluppare le abilità di lettura e scrittura, fondamentali per garantire loro un pieno inserimento nella società di arrivo;
- di mettere gli apprendenti nelle condizioni di utilizzare la lingua italiana in situazioni sociali quotidiane, in modo da permettere loro di orientarsi nei principali luoghi, contesti e dinamiche delle città di arrivo, nonché di avere accesso a testi, anche complessi, che risulta primario essere in grado di comprendere, identificare e riconoscere, anche solo in alcuni dei loro elementi costitutivi.

Al fine di garantire la realizzazione di azioni didattiche in grado di rispondere ai bisogni appena individuati, l'elaborazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento presentati all'interno dell'opera è stata guidata dall'idea di voler attribuire un ruolo centrale al *testo*, inteso come unità di base della comunicazione. In tal senso, in quanto espressione di determinate funzioni socio-pragmatiche, il testo consente di favorire, attraverso l'individuazione e il riuso di certe informazioni in esso contenute, lo sviluppo e il potenziamento di fondamentali competenze strategiche, che permetteranno all'apprendente di agire in maniera progressivamente più appropriata, compiuta e varia nella società di arrivo. Un simile obiettivo viene perseguito nell'opera attraverso lo sviluppo dei meccanismi dell'anticipazione, fondamentale, ai fini della comprensione, per prevedere il contenuto di un testo, e della decifrazione della lingua scritta, essenziale per lo sviluppo dell'abilità di letto-scrittura, della comprensione testuale e per l'ampliamento lessicale. Il testo, inoltre, consente di arricchire le conoscenze dell'apprendente in merito a certi elementi culturali della società di arrivo e, in particolare, rispetto alle modalità comunicative che i parlanti adottano tipicamente in certi eventi e situazioni di interazione.

Un altro aspetto che assume una notevole rilevanza all'interno dei percorsi di insegnamento-apprendimento proposti in *Ponti di Parole* è quello dell'*oralità*, che si pone come il punto di partenza delle azioni didattiche presentate. Le abilità di comprensione e di produzione orale, infatti, a differenza delle corrispondenti abilità scritte, sono già padroneggiate dagli studenti nelle lingue precedentemente acquisite; l'*oralità*, inoltre, si configura come la modalità di interazione più immediata, che consente di soddisfare i bisogni comunicativi più urgenti del parlante; infine, lo sviluppo delle capacità di comprendere e produrre testi in forma orale consente di attribuire uno specifico valore comunicativo al lavoro sulla letto-scrittura attraverso l'attribuzione di significati anche a termini e *chunk* lessicali incontrati nelle attività finalizzate allo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura.

Oltre al lavoro specifico sulla testualità, sulla letto-scrittura e sull'*oralità*, l'opera mira in maniera specifica a portare l'apprendente a padroneggiare altresì:

- la competenza *metalinguistica* e, in particolare, quella *metafonologica*, il cui sviluppo risulta fondamentale per permettere progressivamente all'apprendente di riconoscere le singole parole all'interno del *continuum* fonico e di identificare, all'interno di ogni vocabolo, le sillabe e i fonemi di cui questo si compone. Il percorso di riconoscimento e acquisizione delle sillabe, ispirato al metodo sillabico, presenta le stesse in un ordine preciso: inizialmente vengono introdotte quelle vocaliche, mentre in un secondo momento si passa alla presentazione delle sillabe caratterizzate da una successione consonante-vocale. L'ordine in cui le consonanti

vengono introdotte segue un criterio di utilità didattica, basato, nello specifico, sulla frequenza con cui le sillabe ricorrono in parole riscontrabili in contesti situazionali conosciuti dagli apprendenti o considerati per gli stessi utili a fini pragmatici;

- *competenze metodologiche*, legate alla progressiva acquisizione da parte dello studente sia della capacità di sapersi orientare autonomamente nei manuali, anche grazie a una serie di simboli utilizzati per identificare e dunque rendere riconoscibili le diverse tipologie di attività svolte, sia di un approccio allo studio tipico dei contesti d'apprendimento formale di tipo scolastico;
- la competenza *metacognitiva*, il cui sviluppo viene stimolato dall'adozione di una serie di pratiche didattiche e modalità di lavoro proposte e sollecitate con regolarità e che dunque, con l'avanzare del percorso di insegnamento-apprendimento, risulteranno sempre più familiari e riconoscibili. Si ritiene, quindi, che la riproposizione di una determinata *routine* lavorativa possa permettere allo studente di acquisire corrette abitudini di studio, autonomia e capacità di controllo del proprio apprendimento.

Le finalità e le indicazioni teoriche e metodologiche generali finora presentate hanno guidato l'elaborazione dei percorsi didattici presentati nei due volumi di *Ponti di Parole*. Ciascuno di essi si compone di diciassette unità didattiche: le prime quattordici sono organizzate in tre diverse lezioni, ognuna delle quali è tarata sulla durata di circa tre ore, mentre le ultime tre coincidono con tre lezioni singole. In totale dunque, ogni volume propone un percorso di insegnamento-apprendimento da svolgersi nell'arco di centotrentacinque ore di lavoro in classe. Si tratta di percorsi compatibili col monte ore istituzionale dei Centri di Istruzione per gli Adulti (CPIA), destinatari privilegiati dei manuali, considerando tempi ulteriori da dedicare ai test di ingresso e alle verifiche. Appare significativo rilevare come nel volume alfa 1 vengano riproposte, con lo stesso ordine progressivo, le medesime unità già presentate nel livello alfa, e con esse anche una parte dei testi, degli esercizi e delle attività. Una simile scelta appare giustificabile, da una parte, con la volontà di riattivare e rinforzare conoscenze e abilità su cui si è già lavorato in precedenza, attraverso l'aggiunta di nuovi focus e la presentazione di ulteriori materiali, esercizi e attività; dall'altra, di fronte alla possibilità che i due volumi vengano utilizzati parallelamente all'interno di una medesima classe ad abilità differenziate, gli apprendenti potranno svolgere quelle attività che risultino adeguate al loro livello di competenza, rispettando quindi le tappe del loro percorso di apprendimento ed evitando di confrontarsi con compiti che si collochino su un livello di difficoltà eccessivo.

Il lavoro sulle diverse abilità e competenze di cui *Ponti di Parole* mira a favorire lo sviluppo viene svolto attraverso la presentazione di una serie di proposte didattiche, generalmente caratterizzate da una medesima scansione nell'ordine in cui vengono presentate nelle diverse unità:

- le attività di *comprensione orale* vengono condotte seguendo una prassi ben definita che, attraverso un numero significativamente elevato di ascolti di un testo o di singoli segmenti di esso, conduce gli studenti a raggiungerne una comprensione che, inizialmente globale e generale, diviene progressivamente più precisa e analitica, fino ad essere corroborata dalla visione del video relativo alla conversazione ascoltata;



- le attività di *produzione orale* vengono presentate in entrambi i volumi nel corso della seconda e della terza lezione di ogni unità. L'unica eccezione è rappresentata dalla prima unità, che propone delle attività finalizzate allo sviluppo dell'abilità considerata solamente nella terza lezione. L'impostazione del lavoro sull'oralità, dunque, prevede di norma due fasi: nella seconda lezione viene fatto riascoltare e ricostruire un frammento del dialogo proposto nella prima lezione dell'unità, richiedendo particolare attenzione, in fase di ascolto, alla progressiva segmentazione e analisi delle stringhe comunicative presentate, in modo da isolarne le parole che le compongono; in un secondo momento il *focus* viene spostato prima sull'intonazione e sulla fonetica, attraverso un'attività di ripetizione di ogni stringa comunicativa analizzata, e poi sulla memorizzazione e sull'acquisizione delle sequenze considerate, presentando agli apprendenti un'attività di simulazione dell'interazione studiata; in conclusione, l'attenzione degli studenti viene nuovamente rivolta alla necessità di distinguere, all'interno del *continuum* fonico di ogni stringa di dialogo, le singole parole che la compongono. A tal fine, viene presentato alla lavagna lo scambio conversazionale ascoltato che va ricopiato dagli apprendenti in un'apposita sezione della pagina; nella terza lezione, infine, viene nuovamente riproposto il medesimo frammento, in relazione al quale viene condotto un lavoro manipolativo attraverso la sostituzione di alcuni termini con nuove parole, che verranno poi esercitate e impiegate in una successiva attività di simulazione dello scambio comunicativo presentato;
- il lavoro sui *testi*, come è già stato sottolineato in precedenza, si rivela cruciale all'interno dell'opera in quanto la loro decifrazione, comprensione e uso a fini pragmatici assume una rilevanza fondamentale per permettere agli apprendenti di muoversi e agire autonomamente in determinati contesti e situazioni sociali. Il raggiungimento di tale obiettivo, animato da un'urgenza pragmatica che rende inevitabile prescindere dai tempi lunghi di acquisizione dell'abilità di letto-scrittura, viene perseguito in entrambi i volumi attraverso la presentazione di stimoli e attività che richiedono l'applicazione di strategie testuali. Tuttavia, mentre nel manuale di livello alfa il lavoro sul testo non impone l'attivazione di meccanismi di decifrazione della lingua scritta, considerato che le attività di letto-scrittura sono esclusivamente finalizzate all'acquisizione della corrispondenza grafema-fonema, il volume di livello alfa 1 presenta esercizi che si basano sull'abilità di decifrare parole del testo scritto e che favoriscono, attraverso la presentazione di determinati stimoli, una comprensione non solamente globale ma anche analitica del testo stesso;
- l'obiettivo di far acquisire agli apprendenti una *consapevolezza fonologica* viene perseguito, come detto in precedenza, attraverso la presentazione di attività che, se nel volume di livello alfa mirano a guidare l'apprendente fin dal riconoscimento dei suoni delle parole, nel testo di livello alfa 1 prendono avvio dall'individuazione dei confini di parola;
- lo sviluppo della competenza di *letto-scrittura* viene guidato attraverso la presentazione di una sequenza di attività riguardanti le sillabe progressivamente introdotte all'interno delle singole unità. Nello specifico, si procede, secondo sequenze regolari e reiterate, all'individuazione delle sillabe focalizzate all'interno di parole presenti nei testi (cfr. *supra*), per poi passare ad attività volte a stimolare la

creazione di una consapevolezza nel legame tra fonema e grafema, ad esercizi finalizzati al completamento di termini con le sillabe introdotte, fino all'individuazione delle sillabe trattate in parole nuove e ad attività di lettura e dettato che riguardano sia singoli termini sia, nel livello alfa 1, frasi e testi. Nel volume di livello alfa 1, inoltre, l'offerta didattica si arricchisce di attività di ricomposizione di parole e di esercizi finalizzati anche alla trascrizione di termini attraverso la conversione dal maiuscolo al minuscolo e viceversa, nonché di alcune attività ludiche;

- la *riflessione sulla lingua*, prerogativa esclusiva del volume alfa 1, viene stimolata attraverso la presentazione di attività metacognitive e metalinguistiche attraverso le quali gli apprendenti vengono spinti, sotto la guida del docente, a ipotizzare, in maniera induttiva e sulla base di quanto presentato nelle situazioni comunicative analizzate, la presenza di regolarità nell'analisi di forme e strutture linguistiche al fine di poter individuare delle regole generali relative all'elemento linguistico considerato.

In conclusione, *Ponti di Parole* propone, nel suo complesso, percorsi di insegnamento-apprendimento che, grazie all'adozione di precise scelte strategiche e metodologiche, consentono di condurre apprendenti analfabeti o scarsamente scolarizzati, con delle tempistiche e un'articolazione didattica specificamente pensati per tale tipologia di utente, all'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura e all'apprendimento della lingua italiana fino a un livello sufficiente a conseguire la certificazione per il permesso di lungo soggiorno. La centralità assunta dall'apprendente, unitamente alla valutazione dei suoi bisogni specifici e del bagaglio di competenze sviluppate, permettono al progetto di *Ponti di Parole* di accompagnare individui con un profilo così particolare nel processo di acquisizione linguistica e di mettere gli stessi nelle condizioni di sapersi orientare nella società di arrivo e di giungere, in ultima analisi, a una piena inclusione nella stessa.

*Salvatore Cavaliere*

## **GUIDES DE RÉDACTION ET TRADUCTION DANS LE CADRE DE L'UNION EUROPÉENNE**

*Antonella Leoncini Bartoli,*  
CISU, 2016, pp. 121  
Roma

[http://www.cisu.it/index.php?page=shop.product\\_details&flypage=flypage\\_images.tpl&product\\_id=515&category\\_id=51&option=com\\_virtuemart&Itemid=1](http://www.cisu.it/index.php?page=shop.product_details&flypage=flypage_images.tpl&product_id=515&category_id=51&option=com_virtuemart&Itemid=1)

Il volume di Antonella Leoncini Bartoli offre un ulteriore contributo sul tema della politica linguistica dell'Unione Europea. In particolare si riflette sulla questione cruciale della traduzione dei testi ufficiali, garanzia della possibilità per tutti i parlanti delle lingue comunitarie di esercitare una cittadinanza attiva.

Sin dall'Introduzione, l'autrice chiarisce di intendere la traduzione, in questo contesto, come un momento inseparabile dalla fase di redazione e di revisione e come disciplina che può e deve arricchire gli studi di quelle con cui entra in contatto: dalla linguistica, alla retorica applicata ai testi giuridici, al diritto.

Nella Prima Parte il lettore ha la possibilità di ricostruire il contesto dell'indagine, ripercorrendo gli obiettivi e le direttive prioritarie dell'Unione in merito alla politica linguistica e arrivando alla conclusione che la traduzione ha un ruolo fondamentale come strumento e mezzo del multilinguismo e come componente dello stesso processo politico e legislativo. Tanto quanto il redattore, il traduttore ha la responsabilità della chiarezza, della coerenza e della comprensibilità del testo. Per questa ragione è incoraggiato a lavorare con il redattore per l'arricchimento e il controllo della base di dati terminologici inter-istituzionale e multilingue (IATE) mettendo a frutto le sue competenze al contempo disciplinari specialistiche e linguistico-comunicative. Allo stesso modo, si evidenzia l'utilità del ricorso alle memorie di traduzione e alle traduzioni assistite da computer proprio per garantire velocità di comunicazione in tutte le lingue, fissazione di senso e riuso sistematico in collocazioni simili di alcuni termini o espressioni. Molto interessante, in chiusura del capitolo, la trattazione di un esempio di normalizzazione linguistica: lo sforzo di semplificazione della lingua giuridica e amministrativa. Dopo aver chiarito il significato che il termine "normalizzazione" assume negli scritti ufficiali, l'autrice presenta una sintesi delle principali indicazioni per la semplificazione del linguaggio giuridico ed economico fornite da giuristi, linguisti e da diversi interventi istituzionali nazionali e europei. A queste si aggiungono nuovi consigli formulati via via più specificamente per la comunicazione/traduzione via web.

Nella Seconda parte del volume vengono analizzate e commentate tre guide per la redazione, qui nella loro versione in francese: *Rédiger clairement* (2009), *Le Code de rédaction interinstitutionnel* (2011) e *Le Guide pratique commun du Parlement européen, du Conseil et de la Commission* (2013). Per ciascuno dei tre testi sono ricordati rapidamente gli obiettivi principali e la struttura per arrivare poi ad una raccolta di tutti i passaggi in cui le indicazioni per la redazione prendono in carico esplicitamente o implicitamente la questione della traduzione. Dalla lettura di queste citazioni, l'autrice deduce alcune considerazioni: la prima è l'evidenza di un inedito ribaltamento del rapporto tra testo originale e testo tradotto che risulta, in questo contesto, prioritario. La seconda è che queste guide si rivolgono contemporaneamente ed esplicitamente a destinatari molteplici e diversi (redattori, traduttori, giuristi, cittadini...) con un conseguente oscillamento tra diversi generi discorsivi e registri linguistici. Si vede poi come siano considerate le specificità di ogni lingua ufficiale prendendo ad esempio il modo in cui *Rédiger* tratta la questione dei "falsi amici". Infine, un attento rilievo delle forme linguistiche ricorrenti nelle tre guide permette di notarne il carattere essenzialmente prescrittivo, nonostante gli intenti dichiarati di voler fornire consigli, principi, linee guida e non regole; la direzione di queste norme è quella della chiarezza, della coerenza, della precisione e della armonizzazione dei testi. La qualità dei documenti prodotti dall'unione è infatti legata alla sua immagine e sull'efficacia della comunicazione si basa la sua credibilità e autorità. Chiude il capitolo la presentazione del *Programme for Quality Management in Translation. 22 Quality Actions* pubblicato nel 2009 dalla Direzione Generale della Traduzione (DGT).

La Terza Parte illustra l'applicazione dei principi delle diverse guide nella pratica di traduzione di un *corpus* di testi legislativi pubblicati tra il 1999 e il 2013 sul tema della società dell'informazione e della cyber criminalità. L'osservazione è volta ad indagare

L'efficacia comunicativa dei testi selezionati in termini di coesione e coerenza, analizzando in modo particolare il modo in cui viene gestito il meccanismo di ripetizione lessicale, meccanismo frequente nei testi specialistici. Dopo aver descritto i vantaggi e gli svantaggi della ripetizione lessicale a livello teorico, l'autrice ne confronta l'uso in tre versioni linguistiche diverse appartenenti al *corpus* esaminato (italiana, francese e inglese, in qualche caso con l'aggiunta anche delle versioni tedesca e spagnola). Gli esiti del dispositivo linguistico sono diversi a seconda dei casi e a seconda delle lingue: in alcune collocazioni la ripetizione dimostra di garantire in modo economico la chiarezza del messaggio e permette di evidenziare il carattere intertestuale di questo tipo di testi, necessariamente inseriti in una tradizione giuridica sempre evocata; le variazioni presenti in particolare nelle versioni francesi e italiane, lingue più reticenti alla ripetizione rispetto all'inglese, si dimostrano a volte immotivate e causa di ambiguità interpretative. In altri casi è la ripetizione a risultare controproducente o perché appesantisce inutilmente lo stile del testo, complicandone la lettura, o perché è un termine polisemico ad essere ripetuto là dove l'uso di sinonimi o riformulazioni avrebbe potuto meglio precisarne l'accezione. Gli ultimi esempi illustrano l'uso della ripetizione come strumento di definizione e volgarizzazione di termini specialistici in testi destinati al grande pubblico. I temi sempre in aggiornamento trattati dal *corpus* preso in esame (diritto comunitario, nuove tecnologie e cyber criminalità) invitano infine anche a considerare i dispositivi di innovazione lessicale testimoniati: neologismi semantici, prestiti da altri linguaggi specialistici, calchi da altre lingue, neologismi per metafore e altre figure, affissi, composizioni, combinazioni, sigle e acronimi. La raccolta di esempi mette in luce il carattere ancora provvisorio della terminologia di questi settori. Il confronto delle varie versioni offre nel complesso un interessante scorcio sul comportamento delle singole lingue, sulla loro diversità e riporta l'attenzione sul rapporto traduzione-redazione fino a riaffermare in conclusione il ruolo chiave del traduttore: autore della trasmissione e trasposizione delle conoscenze e dei documenti, professionista eclettico e in continua evoluzione.

*Susanna Ragno*

## **DRAGOMANNI, SOVRANI E MERCANTI**

### **Pratiche linguistiche nelle relazioni politiche e commerciali del Mediterraneo moderno**

*Margherita Di Salvo, Cristina Muru* (a cura di)

Edizioni ETS, pp. 220

Pisa

<http://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846747235>

[6] E certo quasi tutto il genere umano si era mobilitato per l'iniqua impresa [dell'edificazione della torre di Babele]: chi dirigeva, chi progettava, chi tirava su i muri, chi li controllava con la livella, chi li intonacava con la cazzuola,

chi badava a spaccar pietre, chi a trascinarle per mare e chi per terra, e altri si dedicavano a diverse altre operazioni; quando dal cielo furono colpiti da una tale confusione che, mentre prima lavoravano all'opera servendosi tutti di una sola e medesima lingua, ora, diversificati in tante lingua, dall'opera dovettero desistere, e non poterono mai più cooperare tutti alla stessa impresa. [7] Infatti solo a quelli che lavoravano alla stessa operazione rimase una stessa lingua: per esempio una a tutti gli architetti, una a tutti quelli che rotolavano sassi, una a tutti quelli che li preparavano; e così accadde per quanti lavoravano alle singole operazioni. E quante erano le varie attività che concorrevano all'opera, in altrettanti idiomi in quel momento il genere umano si divide; e quanto più qualificata era l'attività, tanto più rozza e barbara è la lingua che ora parlano.

Dante, *De vulgari eloquentia* I VII 6-7<sup>1</sup>.

Il criterio individuato da Dio per punire la tracotanza degli uomini che lo sfidavano con l'edificazione della torre di Babele sembra essere stato quello di aver separato le loro pratiche, costituendo diverse *communities of practice* laddove ve n'era una sola. A questa divisione era poi stato aggiunto, come contrappasso, il rapporto inversamente proporzionale fra qualità del lavoro e “qualità” della lingua: tanto più raffinato il lavoro, tanto più “rozza” la lingua. Noi, che non classifichiamo più le lingue in base a criteri estetici, potremmo prendere quest'ultimo punto come un'indicazione di altra natura: tanto più raffinato il lavoro tanto più piena di termini specialistici la lingua di chi lo pratica, e dunque inevitabilmente tanto più criptica.

Non certo nuova dunque è la consapevolezza dell'esistenza di comunità linguistiche legate non dall'origine ma dal lavoro. La riflessione iniziata da Étienne Wenger alla fine degli anni Novanta del secolo scorso ha però il merito di riproporre la questione affinandola e sottraendola all'ambito di studio dei linguaggi specialistici, per renderla oggetto di più ampie riflessioni culturali e antropologiche. Tale ordine di considerazioni è alla base del bel libro che qui si recensisce, prodotto finale di un progetto PRIN (2010-2011), concernente le *Rappresentazioni linguistiche dell'identità* e dedicato alle scritture commerciali e diplomatiche e alla “comunità” dei dragomanni<sup>2</sup>, interpreti e traduttori impiegati per mediazioni politiche e mercantili fra Venezia e la Sublime Porta. La prospettiva di Wenger è dunque in questa sede impiegata come criterio per selezionare un corpus testuale omogeneo.

Nel volume si prendono infatti in esame i rapporti fra la Repubblica di Venezia e l'impero ottomano, in un lasso di tempo che va dalla fine del XV all'inizio del XVIII secolo, sulla base di una serie (1436!) di documenti provenienti dall'Archivio di Stato di Venezia e, per la maggior parte, – come ben spiega Barbara Turchetta nel capitolo introduttivo (p. 21) – dall'archivio digitale del progetto DIVENIRE che, come recita il sito, «prende il via nel 2006 ed ha l'obiettivo di rendere consultabili in rete immagini e

<sup>1</sup> Si cita da: Dante, *Opere*, vol. I: *Rime, Vita Nova, De vulgari eloquentia*, edizione diretta da Marco Santagata, a cura di Claudio Giunta, Guglielmo Gorni, Mirko Tavoni, Mondadori (i Meridiani), Milano 2011. Il *De vulgari eloquentia*, in particolare, è curato da Mirko Tavoni.

<sup>2</sup> I termini ‘dragomanno’ e ‘turcimanno’, secondo il *Dizionario etimologico della lingua italiana* di Manlio Cotelazzo e Paolo Zolli (Zanichelli, Bologna 1980), deriverebbe dall'arabo “*tarjuman* ‘interprete’, da *tarjam* ‘tradurre’, accostato paretimologicamente a *drago*”. Coloro, tra i futuri interpreti accreditati dagli ottomani, che venivano formati a Venezia, erano detti, nella prima fase del loro apprendistato, “giovani di lingua”.

descrizioni di serie documentarie, o di nuclei significativi di esse, facenti parte dei fondi conservati dall'Archivio di Stato di Venezia».

I documenti esaminati «sono andati a costituire il *corpus* denominato dalle ricercatrici [e autrici, come si vedrà degli articoli compresi nel presente volume] MediCoP (*Mediterranean Community of Practices*), disponibile come prodotto della ricerca in formato digitale con trascrizioni paleografiche» (Turchetta, p. 21) curate da Renzo Iacobucci. Si tratta dunque di un grande lavoro quello di cui questo libro offre la sintesi, illustrando le problematiche emerse dallo studio di una tale quantità di documenti: ogni autrice ha esaminato una parte diversa del *corpus*.

Il volume è suddiviso in cinque capitoli, ognuno affidato ad una studiosa diversa ma così fortemente coesi da far pensare ad una monografia piuttosto che non ad una raccolta di saggi.

Il primo capitolo, al quale già si accennava, affidato a Barbara Turchetta, cui si deve l'iniziativa dell' "esplorazione" veneziana, si intitola *Comunità plurilingui fra scriventi nel Mediterraneo dei secoli XVI e XVII*. Esso affronta sia il senso dell'adozione dell'approccio di Wenger per l'esame dei documenti sopra descritti, sia lo sfondo storico in cui si collocano i testi prescelti. Da questo studio emerge chiaramente perché in diacronia e nel contesto dei continui scambi commerciali e politici fra Venezia e il Levante si possa di fatto scorgere «una macro comunità mediterranea, la cui delimitazione resta temporale e spaziale ma non distinta da confini identitari propri di una comunità linguistica in senso stretto» (Turchetta, p. 12). Ad identificare la lingua di questa mobile comunità, al cui interno appunto spiccano le figure dei dragomanni, è piuttosto la preoccupazione riguardo all'efficacia comunicativa, che è anche probabilmente alla base sia dei numerosi calchi da una lingua all'altra, sia dell'abbondante ricorso a *topoi* e formule fisse (ad es. per salutare, per dichiararsi amici, per invocare la testimonianza suprema di Dio rispetto alla propria correttezza ecc.) che costituiscono una sorta di pacifico arsenale sempre pronto all'uso e trasferibile senza problemi ovunque. Come illustra Turchetta con la sua consueta eleganza, nel Mediterraneo si incrociano infatti in età moderna, oltre ad una serie di varietà romanze, anche il turco, ovviamente, il greco (come vedremo a breve), l'arabo, l'armeno e il persiano.

Non si ripercorrerà in questa sede la storia dei rapporti, più o meno conflittuali nei secoli, fra Venezia e i turchi, dal 1479, data in cui «la Serenissima giunge dopo decenni di conflitti ad un trattato con la Sublime Porta di Costantinopoli» (Turchetta, p. 17), fino al 1797, in cui il trattato di Campoformio sancisce la fine dell'autonomia di Venezia. Basterà ricordare come questo lungo lasso di tempo sia stato caratterizzato da una continuità di contatti commerciali e diplomatici che hanno dato luogo a un panorama linguistico fluido e variegato.

Alla descrizione di tale panorama è dedicato il secondo capitolo, di Laura Mori, intitolato appunto *Plurilinguismo, interferenza e marche acquisizionali in "italiano di contatto" nella comunicazione transculturale del Mediterraneo moderno*. In esso si chiarisce in modo definitivo la differenza fra la *lingua franca* o *dei franchi* nell'accezione di Schuchardt e l'*italiano di contatto*. Se Schuchardt si riferiva alla varietà semplificata e ossificata di italiano – cui si sovrapposero nel tempo elementi provenienti da altre aree romanze – impiegata fra Trecento e Ottocento in "Barberia" e dunque restringeva di molto l'accezione del sintagma "lingua franca", con i documenti presi in considerazione in questo volume si è di fronte, viceversa, a una lingua viva, certo interferita a tutti i livelli da elementi di altra provenienza romanza (sia da dialetti italiani sia da altre lingue, quali ad es. lo spagnolo) e

di altra origine, ma chiaramente riconoscibile come italiano, lontanissima da quella stilizzazione che, a proposito di quanto esaminato da Schuchardt, dava modo di pensare a un *pidgin* o, addirittura, ad una stilizzazione letteraria.

Il preciso esame condotto da Mori da un lato della diffusione di *topoi* sempre uguali, come già si accennava, e dall'altro delle interferenze fonetico-fonologiche, morfologiche e sintattiche, insieme alla ricchezza della bibliografia considerata (come dalle altre autrici del resto: pregevole è la ricchissima bibliografia che chiude il volume), permettono alla studiosa di avanzare «la proposta che si venga a delineare una sorta di 'varietà mediana' [di italiano]» che «consente di interpretare il suo ricorso all'interno di una macro-comunità di pratiche del Mediterraneo [...], come una varietà d'uso condivisa: sia come varietà target di italiano per non nativi ma anche per i parlanti/scriventi italo-romanzi che si muovevano all'interno del continuo linguistico italo-romanzo» (Mori, p. 66).

Le considerazioni di Mori sono serratamente riprese nei due saggi successivi, di Mariarosaria Zinzi e di Margherita Di Salvo.

Nel saggio di Zinzi, *Scritture pubbliche e private in greco nel Mediterraneo Moderno. Profilo sociolinguistico e fenomeni di interferenza*, si illustra da un lato come anche il greco – altra lingua della diplomazia ottomana, variamente intrecciantesi con l'italiano – fosse, sempre come l'italiano, «la variante parlata della lingua, senza distinzione tra documenti ufficiali e testi privati» (Zinzi, p. 87), dall'altro come anche nella documentazione greca si riscontrino tanto oscillazioni grafiche quanto interferenze di vario tipo.

È interessante poi notare come uno dei documenti presi in esame, e cioè il testamento di tale Marco de Dalisman, sia poi tradotto “*in lingua franca*” (Zinzi, p. 82), a riprova di quanto a suo tempo già osservato da Nereo Vianello<sup>3</sup> (non citato però da Zinzi), secondo cui con tale definizione nelle aree legate a Venezia si indicava non quanto descritto da Schuchardt ma semplicemente l'italiano.

Il lavoro di Margherita Di Salvo, *Fenomeni di convergenza linguistica tra toscano e veneziano in documenti dell'Archivio di Stato di Venezia* esamina con perizia la componente non toscana e in particolare veneziana dei documenti in questione, ovviamente inversamente proporzionale alla formalità dei testi. Esso illustra il progressivo avvicinamento, nel corso dei secoli, ad «una varietà che diventa sempre più toscana, con un minimo sfasamento temporale ai due lati del Canal. A Costantinopoli questo avviene più lentamente, come mostra la maggiore incidenza dei tratti divergenti dal toscano» (Di Salvo, p. 145), come era del resto logico attendersi. La studiosa osserva giustamente che «la progressiva perdita di tratti veneziani nel corso del tempo [...] andrà certamente ascritta alla simultaneità di più fattori, quali la diffusione della stampa e della conseguente sistematizzazione delle incoerenze grafiche, i diversi mutamenti storico-politici e culturali con il diverso ruolo giocato da Venezia nelle varie regioni mediterranee. Tale tendenza alla convergenza è stata altresì interpretata dagli storici della lingua come un effetto della diffusione delle idee bembesche, che trova proprio in Venezia un centro di irradiazione, e della formazione (a Venezia) di un sistema diglossico, con il veneziano parlato e il toscano scritto» (Di Salvo, p. 140).

A chiudere il volume, infine, troviamo il saggio di Cristina Muru, *La variazione linguistica nelle pratiche dei dragomanni*, ed è in questo articolo che i dragomanni finalmente li

<sup>3</sup> Cfr. Vianello, Nereo (1955), «Lingua franca di Barberia» e «lingua franca» di Dalmazia, in *Lingua nostra*, XVI, pp. 67-69.

incontriamo davvero, distribuiti nell'arco di tre secoli (XV-XVII) che vedono una progressiva istituzionalizzazione di tale figura professionale.

Questi personaggi, spesso dalle vite avventurose e affascinanti, poliglotti e abili mediatori, vengono classificati da Muru in base alla distinzione foleniana *de là / de qua da mar*, cioè in base al vario intrecciarsi nelle loro esistenze di Venezia e di altri territori. Così spesso chi era nato *de là da mar* vive e lavora a Venezia e viceversa, come ad esempio Michele Membré, uno dei più noti fra coloro che esercitarono questa professione e attivo come dragomanno dal 1550 al 1595, nato a Cipro, dunque *de là da mar*, e attivo tanto *de qua*, a Venezia e in Dalmazia, quanto *de là*, addirittura in Persia, dove era stato inviato «durante la guerra ottomana-veneta del 1537-1540, [...] col tentativo di stringere un'improbabile alleanza con il Safavid Shah» (Muru, p. 155).

Arricchito da questa piacevolissima aneddotica, il bel lavoro di Muru tira le fila, dati alla mano, del percorso svolto in questo volume proprio illustrando la validità dell'ipotesi iniziale, poiché nella loro specifica comunità di pratiche «[i] dragomanni e gli interpreti<sup>4</sup> [...] condividono un'impresa, una comprensione di cosa è importante, una competenza comunicativa, ma anche quelle risorse che il loro agire, congiuntamente con forze e fattori esterni non controllabili hanno creato, agiscono secondo varietà e stili grafici modellati su un patrimonio pragmatico-stilistico in uso presso le cancellerie» (Muru, p. 188).

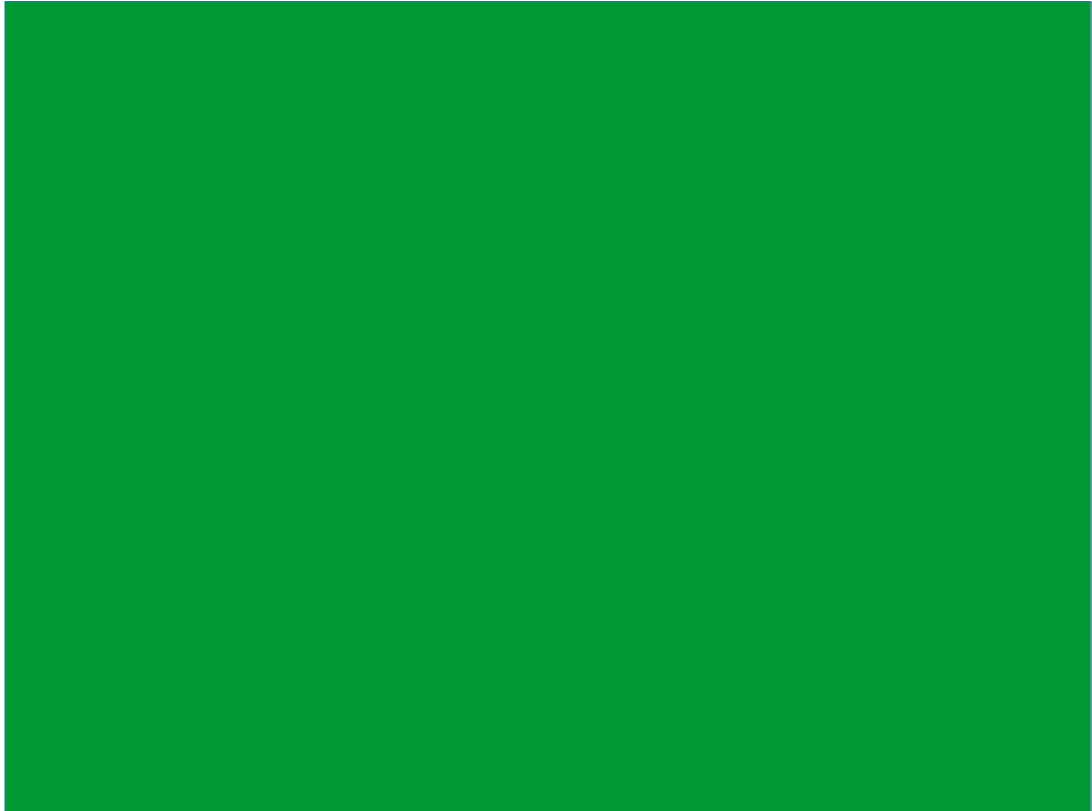
E, come osserva in conclusione Muru, se l'idea della comunità di pratiche non altera il panorama già conosciuto, posto che la sintesi dei risultati raggiunti, e cioè la constatazione da un lato dell'importanza dell'italiano “fuori d'Italia” – tanto per citare Bruni –, dall'altro di una lenta e diffusa convergenza verso il toscano anche in scriventi non letterati, era già ampiamente presente agli studiosi<sup>5</sup>, certo essa corrobora con ulteriori e interessanti dati quanto si sapeva e si aggiunge alla lettura “di quegli stessi fenomeni linguistici, già noti agli storici della lingua e agli italiani” (Muru, p. 189).

*Federica Venier*

<sup>4</sup> Cioè coloro che facevano lo stesso mestiere dei dragomanni ma non ne raggiungevano il grado di ufficialità e prestigio.

<sup>5</sup> Ricordiamo almeno i notissimi studi di Folena, Cortelazzo e Bruni e, più recentemente quelli di Baglioni, Banfi e Testa.





ISSN: 2037-3597