

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica
Anno XLIX

2-3/2017

Fondatore Renzo Titone

Direttore Elena Porcelli

Direttore emerito Gianfranco Porcelli

Direttori scientifici Paolo Balboni e Matteo Santipolo

Comitato dei revisori scientifici

- A. Abi Aad (Cagliari), S. Arduini (Urbino), C. Bazzanella (Torino),
A. Benucci (Siena Stranieri), G. Bernini (Bergamo), M. Bondi (Modena e Reggio E.),
E. Bonvino (RomaTre), C. Bosisio (Milano Cattolica),
S. Cacchiani (Modena e Reggio E.), F. Caon (Ca' Foscari), G. Caprara (Malaga),
M. Cardona (Bari), S. Caruana (Malta), E. Cognigni (Macerata),
C. M. Coonan (Ca' Foscari), D. Coppola (Pisa), E. Corino (Torino),
E. M. Daloiso (Ca' Foscari), B. D'Annunzio (SDA), A. De Marco (Cosenza),
A. De Meo (L'Orientale), P. Desideri (Chieti-Pescara), P. Diadori (Siena Stranieri),
E. Di Martino (Napoli SOB), B. Di Sabato (Napoli SOB),
R. Dolci (Perugia Stranieri), P. Giuliano (Napoli), A. Huguet (Lleida),
G. Iamartino (Milano Statale), Cecilia Poletto (Padova), M.-C. Jamet (Ca' Foscari),
M. G. Lo Duca (Padova, in pensione), G. Iamartino (Milano Statale),
M.-C. Jamet (Ca' Foscari), L. Lopriore (Roma Tre), M. C. Luise (Udine),
G. Mansfield (Parma), C. Marellò (Torino), M. Masperi (Grenoble 3),
P. Mazzotta (Bari), C. Melero Rodríguez (Ca' Foscari), M. Mezzadri (Parma),
T. Munyangeyo (Leeds Beckett University), C. Poletto (Padova),
M. Rapacciolo (Atene Politecnico), E. Nardon (Brescia, Cattolica),
P. Palladino (Pavia), G. Pallotti (Modena e Reggio E.),
A. Perri (Napoli SOB), E. Piccardo (Toronto OISE),
G. Porcelli (Milano, Cattolica, in pensione), C. Preite (Modena e Reggio E.),
A. Proietti Basar (Istanbul, Yildiz), Leonel Ruiz Miyares (Santiago de Cuba),
G. Serragiotto (Ca' Foscari), F. Sisti (Urbino), R. Sosnowski (Cracovia Jagellonica),
M. Stegu (Vienna Wirtschaftsuniversität), C. Vinti (Perugia), M.-B. Vittoz (Torino),
C. Williams (Foggia), M.T. Zanola (Milano, Cattolica), N. Zudic (Koper/Capodistria)

BULZONI EDITORE

TUTTI I DIRITTI RISERVATI
È vietata la traduzione, la memorizzazione elettronica,
la riproduzione totale o parziale, con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico.
L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171
della Legge n. 633 del 22/04/1941

ISSN 0033-9725

© 2017 by Bulzoni Editore S.r.l.
00185 Roma, via dei Liburni, 14
<http://www.bulzoni.it>
e-mail: bulzoni@bulzoni.it

EDITORIALE

PAOLO E. BALBONI, <i>Un cambio di mano, non di visione sulla linguistica ‘applicata’</i>	p.	7
--	----	---

SEZIONE MONOGRAFICA

MARINA CASTAGNETO, <i>Testi e tessuti: la comunicazione tramite kanga</i>	»	13
ANNA CICALESSE, <i>Il discorso del Papa. Un’analisi linguistico-pragmatica della serie tv ‘The Young Pope’</i>	»	29
MARIACRISTINA FALCO, RAFFAELE GUARASCI, ALESSANDRO MAISTO, SERENA PELOSI, Marcovaldo ovvero <i>Le stagioni in città: un esperimento computazionale</i>	»	47
SIMONA MESSINA, <i>La sceneggiatura tra letteratura e cinema. Giorgio Bassani: “Il giardino dei Finzi-Contini”</i>	»	65
MONTI JOHANNA, CHIUSAROLI FRANCESCA, <i>Il codice emoji da Oriente a Occidente: standard Unicode e dinamiche di internazionalizzazione</i>	»	83
ARIANNA ROMANI <i>Dalla carta alla pellicola: la trasposizione cinematografica di “io non ho paura”</i>	»	103
FABIO ROSSI, <i>La Terramatta di Rabito e Quatriglio: cortocircuiti verbali e iconici per attraversare la storia del Novecento</i>	»	117
DANIELA VELLUTINO, <i>Italiano@comune. Aspetti testuali, lessicali e terminologici dell’italiano istituzionale dei tweet ...</i>	»	131

SEZIONE MISCELLANEA

ADA BIER, <i>Invested effort for learning in CLIL and student motivation: How much are they related? Answers from the Italian context</i>	»	149
FABIO CAON, <i>Educazione linguistica, stili cognitivi e stili di apprendimento: la riflessione italiana</i>	»	173
MICHELE DALOISO <i>Metafore e metonimie nel discorso scientifico e divulgativo sui disturbi dell'apprendimento. Un'analisi linguistico-cognitiva</i>	»	193
MARGARET RASULO, <i>The contribution of Web 2.0 learning environments to the development of social autonomy in language learning</i>	»	211
EDOARDO LOMBARDI VALLAURI, <i>Implicit content and implicit responsibility in the language of advertising</i>	»	233
MARCO MEZZADRI, <i>La sindrome del pendolo: tra sviluppo delle competenze d'uso e studio delle forme. Un'analisi in chiave storica di tendenze millenarie nella didattica delle lingue</i>	»	255
Guida per gli autori	»	271

UN CAMBIO DI MANO, NON DI VISIONE SULLA LINGUISTICA 'APPLICATA'

Ho affiancato Gianfranco Porcelli, 'erede' del fondatore Renzo Titone di questa prestigiosa rivista, nel 2013, assumendo la direzione piena di RILA nel 2014. Ed ho cercato di non trasformare il cambio di mano in un cambio di visione.

La visione di Porcelli, su un tema delicato quale la natura della linguistica applicata, era stata sintetizzata nel 2009, annata in cui entrambi i numeri di RILA furono dedicati a *La Linguistica Applicata oggi*, con gli indici riportati sotto che costituiscono una buona guida alla sua idea di una rassegna di 'linguistica applicata'.

C'erano, anzitutto alcuni saggi di natura espistemologica:

- BALBONI P. E., "Linguistica Applicata e Glottodidattica".
- DALOISO M., "Il principio dell'implicazione nell'epistemologia della glottodidattica".
- DI SABATO B., ""Applied linguistics / linguistica applicata" e "glottodidattica": riflessioni sul significato dei lemmi in chiave intra-e inter-linguistica e sulla sovrapposizione dell'area semantica coperta, a partire dalla voce di dizionari e enciclopedie in lingua inglese e italiana".
- VEDOVELLI M. "Linguistica Applicata e Linguistica Educativa". È un filone di riflessione che abbiamo proseguito in questi anni, con
- MEZZADRI M., "Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione" (RILA 1-2, 2014)
- BALBONI P. E., "Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattologia delle lingue/culture" (RILA 2-3, 2016)

- PAOLO E. BALBONI, Ricerca *hard* e *soft*, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: Un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica? (RILA 1, 2017) e che proseguirà con il primo numero del 2018 con
- PAOLO E. BALBONI, La Strutturazione Concettuale e Comunicativa dei Saggi Di Linguistica Teorica ed Educazionale: Un'Analisi Comparativa.

Gli altri saggi riguardavano le due accezioni correnti della locuzione 'linguistica applicata': una che riguarda le applicazioni della didattica a contesti diversi da quello dell'insegnamento e apprendimento linguistico, l'altra diffusa quando Titone fondò la rivista negli anni Sessanta e che corrisponde all'odierna linguistica educazionale o glottodidattica.

I titoli 'applicati' erano tali sia *strictu sensu*, cioè ricerche su ambiti e contesti specifici dell'uso della lingua, sia interessati anche all'apprendimento/insegnamento con una logica di applicazione, non di incorporamento delle ricerche linguistiche all'interno dell'universo proprio della ricerca educazionale o glottodidattica, che dir si voglia; in questa logica rientrano anche alcuni contributi di linguistica acquisizionale, che è 'linguistica' ma ha forti implicazioni per la ricerca educazionale:

- ANDERSON R., "The implications of recent theories of text analysis on teaching reading in the EAP classroom".
- BONDI M., DIANI M., "Linguistica dei corpora e EAP: lingua, pratiche comunicative e contesto d'uso".
- FAVILLA M. E., "Il ruolo dell'AITLA nella ricerca in Linguistica applicata in Italia".
- LUZI E., "Teoria della Processabilità e Quadro Comune Europeo: una possibile integrazione".
- PEDRAZZINI L., "Gli studi sull'acquisizione di una seconda lingua: ambiti di ricerca, orientamenti e applicazioni".
- RASTELLI S. "La Didattica acquisizionale e la scommessa dell'acquisizione guidata".
- SANTIPOLO M., "L'inviato: proposta di denominazione per la più recente tipologia di variazione diamesica e alcune riflessioni per un suo impiego glottodidattico".
- TAESCHNER T., PIRCHIO S., "Quando linguistica applicata e psicolinguistica applicata si incontrano: riflessioni su una sperimentazione svolta nelle Scuole Primarie bresciane".

C'erano, poi, saggi di natura dichiaratamente glottodidattica:

- DANESI M., “Il modello olodinamico di Renzo Titone oggi”.
- DI MARTINO L., “Integrating Writing in the Basic Italian Classroom: Examples of First Semester Writing Activities”.
- FERRARI S., NUZZO E., “Task per l’elicitazione di strutture opzionali in italiano L2”.
- FINCO F., “Didattica in una lingua minoritaria: il friulano e i suoi i tempi bicomposti”.
- FREDDI G., “Per una didattica del parlato: un saggio metodologico”.
- GESUATO S., “A guided approach to the development of listening skills”.
- LASORSA SIEDINA C., “L’“eurogrammatica” nell’insegnamento della lingua russa nel XXI secolo”.
- RIZZARDI M. C., BARSÌ M., “I can ...” “Je peux ...” “Sono in grado di...” dell’insegnante di lingue straniere”.
- TORRESAN P., “Personalità e apprendimento linguistico: il quadro di riferimento I.M.A.P.”.
- VOGLER S., “L’apprendimento autonomo del tedesco e la consulenza linguistica”.

In questi anni abbiamo cercato di proseguire nel mirabile equilibrio realizzato da Gianfranco Porcelli: una rivista in cui ‘linguistica applicata’ significhi entrambe le accezioni della locuzione, ma soprattutto in cui non si finisca mai di riflettere sul piano epistemologico, perché modelli epistemologici ben chiari sono fondamentali per non creare approssimazioni e confusioni – che la fusione di ‘Linguistica Generale’ e di ‘Didattica delle Lingue Moderne’ in un unico settore concorsuale facilita e rende quasi inevitabili.

Adesso è giunto, per ragioni anagrafiche, il momento in cui è opportuno lasciare spazio a forze più giovani, competenti, decise a proseguire in una linea di riflessione e di selezione dei contributi che non segni discontinuità, pur nell’autonomia delle persone. Dal prossimo numero il direttore di RILA sarà Matteo Santipolo, ordinario di Didattica delle Lingue Moderne all’Università di Padova, che ha condiviso nell’annata 2017 la direzione della rivista.

Matteo Santipolo è uso al viaggiare nei vari ambiti delle scienze del linguaggio, senza perdere mai di vista, tuttavia, il fulcro educativo della sua ricerca: dalla sociolinguistica, alla linguistica inglese, alla folk linguistics, Santipolo ha dimostrato una visione molto ampia, un interesse costante per la lingua in uso e per i contesti d’uso della lingua, oltre che per l’educazione e l’insegnamento linguistici.

Ringrazio l'Editore Bulzoni per la fiducia che ci ha accordato in questi anni, e ringrazio Gianfranco Porcelli per avermi chiesto di succedergli, anni fa, e per avermi confortato nel fare quest'anno la stessa proposta a Matteo Santipolo. E ringrazio Matteo Santipolo per aver accettato la direzione, dopo aver sperimentato per un anno la difficoltà organizzativa nella gestione di una rivista in cui i saggi sono referati, con tutto quel che questo comporta.

SEZIONE MONOGRAFICA

Simona Messina (a cura di)

Dal tweet al racconto audiovisivo. Aspetti linguistici di forme testuali convenzionali e non convenzionali

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

TESTI E TESSUTI: LA COMUNICAZIONE TRAMITE KANGA

Abstract

This work aims at analyzing the communication by way of a kanga, a popular dress amongst the Swahili women. Kangas contain a printed inscription, so they work as message-bearing cloth. After having described kangas and traced back their history, this paper will show how the kanga is constituted as a communicative sign and how it works as a text in which strategic ambiguity is pervasive. The forms and functions of kangas will be analyzed basing on a corpus of 143 kanga's inscriptions: almost $\frac{2}{3}$ of the messages exhibit the formal structure of a proverb, while the remaining $\frac{1}{3}$ of kanga's inscriptions are structured as a direct message, but they are still ambiguous, as addressee, content, context and even addresser are ambiguous.

1. Il kanga

Il kanga è un tipo di vestito di cotone, molto colorato, indossato in diverse aree dell'Africa Orientale. Si tratta di un grosso fazzoletto (1,10 mt di altezza x 1,50 mt. di lunghezza) venduto in coppia con un altro kanga identico al primo (la coppia di kanga si chiama *doti* nel suo complesso). I due kanga possono essere indossati dalle donne in diversi modi (cfr. Handby, Bygott 1985), ad esempio il primo drappeggiato intorno alla vita e il secondo per avvolgere il busto, oppure può essere messo sulle spalle o avvolto sulla testa (Parkin 2000). La figura 1 propone uno schema della struttura del kanga: il kanga ha un bordo, che in swahili è chiamato *pindo* (con un margine esterno nero e una striscia interna) e un campo centrale, chiamato *mji* (termine che in swahili vuol dire "città": una bella metafora per indicare



Fig.1: struttura del kanga¹. 1) *pinde*; 2) *mji*; 3) *jina*: *Bahati ni upepo sasa upo kwangu*, “La fortuna è (come il) vento: ora è dalla mia parte”

uno spazio vasto, ma con dei confini), usualmente dipinto con due o tre colori vivaci. Nella prospettiva di questo lavoro, però, ciò che conta è che il kanga sia un “message-bearing cloth” (Linnebuhr 1992: 81): all’interno del *mji*, nell’ultimo terzo del kanga, è inclusa una scritta, usualmente in lettere maiuscole. Questa scritta viene chiamata *jina*, cioè “nome”, e veicola un messaggio che, come vedremo, risponde a ben precise caratteristiche testuali. La figura 2 costituisce un esempio di kanga.

Il contenuto di questa scritta è comprensibile in superficie, coeso e coerente, ma si tratta di un messaggio strutturato per essere ambiguo su più livelli². La sua ambiguità si palesa in qualche modo fin dal termine scelto per indicare la scritta: *jina*, infatti, non è il “nome del messaggio”, etichetta che di per sé avrebbe poco senso (perché dare un nome ad una breve enunciazione?), ma è il “nome del kanga”. Quindi, a comunicare ciò che è scritto nel messaggio sarebbe il kanga medesimo, prima ancora che la donna che lo indossa. E poiché il contenuto del messaggio è legato a temi come l’amore, il sesso, la poligamia, le tensioni con il proprio marito, i rapporti di vicinato, i problemi di lealtà o inaffidabilità in amicizia, le gelosie, le liti, cioè temi di cui non sta bene parlare, vediamo già come ci sia un piccolo

¹ La immagine riportata in figura 1 è tratta da [https://it.wikipedia.org/wiki/Kanga_\(indumento\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Kanga_(indumento)) [ultimo accesso: 04/06/2017].

² Cfr. par. 5.

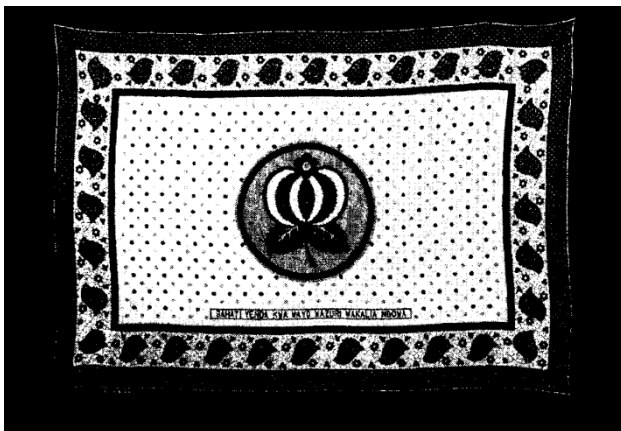


Fig.2: esempio di kanga³

distanziamento in questo primo tentativo di attribuire il ruolo di mittente al kanga, che attraverso il suo nome manifesterebbe una specifica intenzionalità. Ovvero, nei termini di De Beaugrande, Dressler (1981; trad. 1994: 22). L'intenzionalità di "raggiungere il fine specifico di un progetto" è demandata al kanga.

2. Una breve storia del kanga

La storia del kanga inizia, inevitabilmente, con la diffusione dell'uso degli abiti in cotone nell'Africa Orientale verso la metà del XIX secolo negli anni dello schiavismo. Gli abiti in cotone erano considerati un vero e proprio status symbol riservato alle élites arabe, ma anche swahili, della costa, esteso anche ai capi dello hinterland. La diffusione del kanga ed il suo successo cominciarono con l'abolizione della schiavitù, che ufficialmente avvenne nel 1873 attraverso un trattato tra la Gran Bretagna ed il sultanato di Zanzibar (cfr. Biermann 1993: 179), ma che di fatto ebbe il suo corso solo successivamente (nel 1897 a Zanzibar, nel 1907 a Mombasa)⁴. La "nuova" popolazione swahili, composta da ex-schiavi, adottò subito il kanga come segno della sua integrazione nel mondo islamico: le donne potero-

³ La immagine riportata in figura 2 è tratta da Linnebuhr (1992: 83). Lo *jina* recita *Bahati yenda kwa wayo wazuri wakalia ngowa*, tradotto dalla autrice come "Happiness goes to the ones who are not jealous".

⁴ Cfr. Middleton (1992: 48).

no così coprirsi il capo, cosa che non era concessa alle schiave. I disegni che ornavano il kanga si conformarono da subito alla iconoclastia musulmana, per cui il *mji* fu dapprima decorato tramite un motivo di piccole macchie bianche su fondo scuro (ripreso sul bordo) che potevano ricordare il piumaggio di una gallina faraona (da cui il nome *kanga*, il cui significato originale è appunto “gallina faraona”). Più tardi i motivi divennero floreali o geometrici, e nel XX secolo iniziarono ad essere rappresentati anche oggetti tipici del mondo contemporaneo come orologi, macchine, aerei, etc.

Ma la creazione di questo nuovo capo di abbigliamento mise insieme il tentativo di integrazione nella cultura dominante con una innovazione: fin dall’inizio si trattò di un vestito creato dalle donne per loro stesse. Alla fine degli anni ‘70 del XIX secolo alcune donne di Zanzibar ebbero l’idea di cucire insieme tre fazzoletti di cotone (6 per ogni coppia di kanga) per creare un fazzoletto più grande, un kanga, e poterlo indossare; per questo motivo il primo nome di quest’abito fu *leso*, ancora oggi diffuso in alcune zone, dal portoghese *lenço*, “fazzoletto”; i suoi colori brillanti conferivano prestigio sociale a chi li indossava.

All’inizio la dimensione dei kanga non consentiva che fossero stampati meccanicamente, ma la stampa avveniva attraverso timbri di legno incisi ed immersi nell’inchiostro, il che li rendeva ancora abbastanza costosi; quando lo sviluppo delle macchine a rullo raggiunse un diametro sufficiente i costi si abbassarono, consentendo al kanga di diventare davvero un vestito di grande diffusione.

La scritta fu aggiunta più tardi, verso la fine del XIX secolo, ed all’inizio era in caratteri arabi; le prime scritte nel nostro alfabeto comparvero tra il 1904 ed il 1906, dopo la riforma della scrittura.

Ai fini di questo lavoro, che punta a dimostrare come il kanga sia un tipo di testualità ed un genere comunicativo essenzialmente femminile, non è però irrilevante far notare come la richiesta di aggiungere uno *jina* al kanga arrivi ai mercanti indiani (che facevano da tramite tra il mercato della costa orientale e le industrie cotoniere inglesi ed europee in generale) proprio dalle donne. Furono infatti le donne di Zanzibar a chiedere che ai kanga venisse aggiunta una scritta con detti e aforismi per lo più a sfondo erotico.

Nonostante i ripetuti sforzi governativi di proibire la presenza sui kanga di scritte con contenuto ritenuto variamente offensivo (cfr. Linnebuhr 1992: 90), però, i kanga sono stati molto venduti ed usati, ed al momento del loro massimo successo commerciale⁵ ogni 15° e 30° giorno del mese

⁵ Nella seconda metà del ‘900 la Tanzania, ed ancora di più il Kenya, soprattutto con il governo di Jomo Kenyatta, hanno intensificato la produzione tessile ritenendola

venivano immessi sul mercato da 2 a 4 nuovi modelli. Una donna può dunque indossare ciò che le è proibito dire apertamente.

Il mezzo della scrittura evita dunque la dirittezza della comunicazione parlata faccia a faccia, con tutti i suoi rischi di escalation aggressiva e le sue ricadute sui rapporti sociali.

3. *Il kanga come segno complesso e come testo*

Il kanga può essere definito un segno comunicativo complesso, composto a sua volta da due segni complessi: il disegno nel *mji* ed il suo *jina* (cfr. Beck 2001: 161-2). Entrambi i segni sono arbitrari, ed il loro rapporto è altrettanto arbitrario, rendendo particolarmente instabile il segno. La scritta è infatti un segno linguistico il cui contenuto è arbitrario rispetto al disegno e discontinuo rispetto al contesto, slegato dalla scrittura; la scelta del disegno, e soprattutto dei colori, può essere significativa perché il colore del kanga può (non ‘deve’) indicare che una donna è pronta a sposarsi o a divorziare, mentre il disegno può rimandare a specifici stati d’animo.

L’abbinamento tra disegno e scritta è poi talmente arbitrario da potere essere considerato casuale, per cui possiamo trovare kanga con disegni diversi e scritte simili o identiche, e viceversa. Però le donne seguono il mercato dei kanga, che tendono a collezionare visto il loro basso prezzo, e memorizzano l’abbinamento tra disegno e scritta sui modelli in circolazione⁶. Anche le donne analfabete conoscono i messaggi veicolati dai kanga sul mercato, perché li memorizzano⁷, e anche se talvolta l’analfabetismo viene accampato come scusa per negare l’intenzione di comunicare, l’intera comunità è consapevole che, appunto, si tratta di una scusa. Sicché, chi indossasse un kanga con uno *jina* come *Nilikudhani dhahabu kumbe adhabu* (“ti credevo oro e oh! [sei un] tormento”)⁸ potrebbe anche negare l’intenzione

settore industriale strategico per lo sviluppo dei rispettivi paesi.

⁶ I kanga passano velocemente di moda e i messaggi vecchi tendono a non essere riproposti negli anni successivi (cfr. Parkin 2000: 164).

⁷ Riferendoci alla griglia proposta da Bonvini (1977) per l’analisi dei sistemi di comunicazione, vediamo come il codice della comunicazione tramite kanga nonostante il supporto scritto sia la lingua orale, ben diversa dalla lingua parlata anche perché impone il vincolo della memorizzazione.

⁸ La traduzione degli *jina* in italiano è di chi scrive e va intesa più come una glossa che come una vera e propria traduzione, per non sovrapporre altre difficoltà nella interpretazione dei testi, spesso volutamente ambigui. Ciò che è posto in parentesi quadre all’interno delle traduzioni proposte corrisponde ad una interpolazione del testo, al fine di renderlo maggiormente comprensibile.

di insultare qualcuno, o anche negare l'esistenza di un frame comunicativo in generale, negando su un piano più alto l'intenzione di volere comunicare.

La scritta del kanga, lo *jina*, non è però solo un segno complesso ma è anche un testo, ed in quanto tale risponde perfettamente ai requisiti di testualità indicati da Rastier (2003: 39). Rastier ci dice infatti che un testo è “una sequenza linguistica empirica attestata, prodotto nell'ambito di una pratica sociale determinata fissata su un supporto qualsiasi”, e la comunicazione tramite kanga, per la sua diffusione, può ben essere ascritta a una “pratica sociale determinata”, la comunicazione femminile, che si iscrive in specifiche dinamiche culturali.

L'essere umano ideale, per la cultura swahili della costa, è il *mwungana*: si tratta di un maschio altolocato, civile, non discendente da una famiglia di schiavi, istruito (magari un poeta), religioso e pio, con grande senso dell'onore (*heshima*) e della privacy (*sitara*)⁹. Deve essere un uomo capace di parlare, ma anche di tacere, o di usare discorsi vaghi che permettano diversi livelli di interpretazione, e deve sapere parlare per allusioni o accenni (*mafumbo*): così saprà proteggere il proprio onore e la propria privacy (cfr. Hirsch 1998: 40).

La figura della donna, viceversa, non è associata ad una cultura ‘alta’ e, poiché le donne hanno meno potere sociale da mantenere o negoziare, è più facile che i loro discorsi contengano pettegolezzi, insulti, calunnie, e tutto ciò che può fare perdere privacy, onore, e di conseguenza “social standing” (cfr. Middleton 1992; Swartz 1991). Se vuole mantenere il rispetto della comunità e di suo marito, una donna bene educata deve stare zitta, mostrare pazienza e capacità di sopportazione: la conversazione faccia a faccia su argomenti intrinsecamente pericolosi le è interdetta. Può allora adire solo ad una comunicazione indiretta e può ricorrere al particolare genere comunicativo costituito dalla comunicazione tramite kanga¹⁰ per esprimere i propri sentimenti e le proprie frustrazioni. Indossando un kanga le donne scelgono di compiere potenziali *face threatening acts*¹¹ in modo

⁹ Cfr. Beck (2005: 153).

¹⁰ La comunicazione tramite kanga può essere definita un “genere comunicativo” perché è usata per offrire soluzioni in modo routinario a problemi comunicativi ricorrenti per organizzare e mantenere una società (cfr. Bergman, Luckmann 1995).

¹¹ Nel modello di Brown, Levinson (1978/1987) i *face threatening acts* sono atti che possono minacciare intrinsecamente sia la faccia positiva che la faccia negativa, sia dell'emittente che del ricevente. Riportiamo qui di seguito la definizione di entrambe le facce offerta dagli autori: “a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction –i.e. freedom of action and freedom from imposition; b) positive

*off record*¹². Non importa quanto il messaggio sia formulato in modo diretto, l'importante è che, trattandosi di un messaggio ambiguo su altri livelli (indicazione del destinatario, del contesto, talvolta persino del mittente)¹³, consenta sempre una via di fuga ai partecipanti alla interazione. Yahya-Othman (1997: 141-142) mostra che, da parte delle donne, si tratta di una strategia sia di “accomodation” ai vincoli imposti dalla società, che di “resistance” alla pressione operata sulle donne perché non si facciano notare: e tuttavia, nonostante la comunità consideri la comunicazione tramite *kanga* ai limiti della accettabilità, tipica di donne appartenenti a classi sociali subalterne, questo genere narrativo ha comunque resistito nella società swahili, restituendo una voce alle donne.

4. Generi testuali, forme e funzioni dello *jina*

Il tipo di analisi che segue sui generi testuali degli *jina* e sulla loro strutturazione formale e semantica non è mai stata tentata in precedenza da altri studiosi negli studi sui *kanga*. Le osservazioni proposte in questo lavoro si basano su di un corpus disponibile in rete di 143 *jina*¹⁴. Pur non essendo dei veri e propri proverbi¹⁵, 97 *jina* su 143 (67,8%) presentano comunque caratteristiche del genere proverbiale, a partire dalla loro brevità (anche in dipendenza dai vincoli creati dal supporto), e da contenuti legati ad un senso comune culturalmente radicato (es. *Akiba haiizi* “il risparmio non

face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants” (1987: 61).

¹² Di nuovo, per la definizione di *face threatening act off record* si rimanda alle parole di Brown, Levinson: “if an actor goes off record in doing A, then there is more than one unambiguously intention that the actor cannot be held to have committed himself to one particular intent” (1987: 69).

¹³ Cfr par. 5.

¹⁴ <http://www.glcom.com/hassan/kanga.html> [ultimo accesso 04/06/2017]. Laddove espressamente specificato, saranno presi in considerazione per l'analisi anche alcuni tra i 31 *jina* indicati in Linnebuhr (1992) e alcuni tra i 35 *jina* in Parker (2000). In questi casi la traduzione riportata, in inglese, è quella proposta dagli autori.

¹⁵ In alcuni casi però gli *jina* corrispondono effettivamente a proverbi. Yahya-Othman (1997:137) ci dice che spesso gli *jina* sono proverbi, probabilmente sovrastimando la presenza di veri e propri proverbi usati come *jina*, e cita tre esempi. Beck (2005: 132) constata che circa il 10% del suo corpus di 2200 *jina* è presente anche in testi che collazionano proverbi. Parkin (2000: 163) ci dice che, all'interno del suo corpus, pochi *jina* erano riportati tra i 557 proverbi citati da Farsi (1958) nel suo volume di riferimento sui proverbi swahili, per cui, a suo parere “this suggests that women are producing *kanga* sayings that constitute a separate thematic domain and activities from those in which other proverbs and riddles are produced”.

marcisce”). Questi *jina* rispecchiano inoltre i tratti indicati da Durante nella sua definizione di proverbio:

Il proverbio è una sequenza grammaticalmente autonoma che si caratterizza rispetto al discorso colloquiale per il ritmo fonico (rima, allitterazione, etc.) ed eventualmente semantico (antitesi, parallelismo, gradazione), ed esprima un contenuto semantico assunto come verità paradigmatica, cioè tale da adattarsi non soltanto alla situazione in atto, ma altresì a qualunque situazione dello stesso genere¹⁶.

Si tratta di testi spesso sintatticamente bipartiti (in 41 casi su 97, cioè nel 42,3% delle occorrenze), in cui alla prima parte, con funzione tematica, corrisponde lo svolgimento rematico nella seconda parte¹⁷. Sul piano semantico questi testi presentano strutture oppositive, soprattutto per parallelismo o per antitesi¹⁸ (es. in *Neema ya wazee furaha ya watoto*, “Ricchezza dei genitori gioia dei figli”)¹⁹. La coesione di questi *jina* è spesso affidata, come nei proverbi, alla rima interna tra tema e rema ed al ritmo, che Beck (2005: 145) computa attraverso la presenza dello stesso numero di sillabe e di accenti tra le due parti. Si consideri ad es. *Machoni rafiki moyani mnafik* (“Negli occhi amico nel cuore ipocrita”): le due parti constano di due parole, di due accenti primari (le parole hanno accento piano, secondo le regole del swahili) e di complessive 6 sillabe nella prima parte e 7 sillabe nella seconda parte²⁰.

Rispetto alla definizione di proverbio offerta da Durante, bisogna invece sottolineare che non sempre gli *jina* esprimono un contenuto assunto

¹⁶ La definizione riportata è in Cardona (2006: 166, nota 4).

¹⁷ Per una analogia strutturazione nei proverbi in turco si confronti Castagneto (2002).

¹⁸ I testi strutturati in questo modo sono considerati da Dundes (1975) come strutture oppositive tipicamente proverbiali, e in effetti in questa tipologia di *jina* riscontriamo anche qualche proverbio vero e proprio, es. *Mtoto umleavyo ndivyo akuavyo*, “Il bambino come lo allevi proprio così cresce”.

¹⁹ Possiamo notare come, in questo *jina*, la forte coerenza renda inutile il ricorso a fattori di coesione tra i due blocchi testuali, giustapposti senza neanche una virgola a separarli. Sulla scarsa presenza di coesione negli *jina* in quanto fenomeno di testualità popolare cfr. Castagneto (2016: 31).

²⁰ Per essere ancora più precisi, si tratta di uno *jina* in cui le due parti sono a loro volta suddivise in un tema ed un rema (si tratta quindi di un proverbio quadripartito, secondo la definizione di Milner 1969), ed in cui tra i due temi (*machoni*, *moyani*) esiste una rima garantita dalla presenza dello stesso morfema di locativo *-ni*, mentre nelle due parti rematiche (*rafiki*, *mnafik*) sono i morfemi lessicali a rimare.

come verità paradigmatica. Proprio per la funzione comunicativa che hanno, il loro contenuto è solo fintamente generico e sapienziale e rimanda invece nel contesto a situazioni molto specifiche; la genericità di significato e il legame con la tradizione servono solo a trasferire l'autorevolezza del contenuto alla donna che indossa il kanga proteggendo nel contesto la sua faccia, visto che non sta violando apertamente la privacy del potenziale destinatario del messaggio. Del proverbio, tutt'al più, questo tipo di *jina* ha solo la funzione di controllo sociale: ad esempio lo *jina* riportato in Parker (2000: 176) *Heri paka kukamata panya kuliko binadamu*, "Better a cat to catch rats than a human" può nascondere dietro il suo contenuto generale, sapienziale, indice di un ordine immutabile (cfr. Greimas 1974) la sfida ad una rivale di cui si predica l'inadeguatezza.

Nessuno studioso ha inoltre sottolineato come molti *jina* (nel caso del nostro corpus 46 *jina*, il 32,2% delle occorrenze) abbiano però una forma completamente diversa. Alcuni *jina* neanche contengono una predicazione e possono essere imperniati anche esclusivamente su interiezioni e segnali discorsivi (es. *Ala! Kumbe!*, "Ah! Come!", in cui *Ala!* è una interiezione che denota impazienza, e *Kumbe!* è una seconda interiezione di sorpresa), oppure può trattarsi di *jina* che non contengono nemmeno un verbo (es. *Halahaha mti na macho*, "Attenzione il ramo e gli occhi") e quindi non possono essere presenti le indicazioni di tempo-aspetto che spesso sono presenti nei proverbi swahili, come i modificatori verbali – *ki-*, che indica azione incompiuta, e *hu* – che indica azione abituale (cfr. Castagneto 2016: 32).

In molti casi, poi, gli *jina* non si incentrano su una generica III persona in prospettiva atopica e acronica. Ben 33 *jina* presentano in modo esplicito un riferimento alla II persona, e spesso si intuisce che non si tratta neanche di un "tu generico" (es. nello *jina* in forma di domanda *Kasheshe unalijua unalisikia?*, "Sai [in modo diretto] della crisi [o] ne hai solo sentito parlare?"); in 12 occorrenze gli *jina* menzionano apertamente la I persona (es. *Situmai uzuri wangu, natumai bahati yangu*, "Non confido nella mia bellezza, confido nella mia fortuna"; in altre 11 occorrenze sono menzionate sia la I che la II persona (es. *Hata ukinichukia la kweli nitakwambia* "Perfino odiami ma ti dirò la verità"). Certo un ricorso così forte alla prima persona in atti linguistici concepiti come indiretti è sorprendente, soprattutto se si osserva che il pronome di prima persona compare negli atti potenzialmente più pericolosi per la faccia del mittente del messaggio. Forse, in questi casi, l'urgenza psicologica comportata dalla componente espressiva di questi atti supera la paura che il proprio comportamento comunicativo sia valutato come sconveniente, oppure ci si affida ad altre componenti lasciate

volutamente ambigue nella costruzione del messaggio, come il contesto o il destinatario²¹.

Finora non sono inoltre mai stati analizzati i tipi di atti linguistici veicolati dai kanga. Per ovviare in parte a questa mancanza possiamo fare notare che tra gli *jina* che menzionano in modo diretto lo “io” e il “tu”, cioè i due partecipanti alla interazione comunicativa, troviamo atti direttivi, commissivi ed espressivi, cioè ogni tipo di atto linguistico che coinvolga direttamente i due interagenti: consigli (es. *Vishindo vingi sio kutenda jambo*, “Il molto agitarsi non è risolvere i problemi”), ammonimenti (es. *Wee!*²² *Utaumiza roho yako*, “Tu! Farai ferire la tua anima”), esortazioni (es. *Tusigombane*, lett. “Non litighiamo”, ma che va inteso come esortazione ad avere un rapporto sessuale)²³, ma soprattutto troviamo insulti (es. *Huyo kibuzi mwarika mtizame anavyojitingisha*, “Ecco la stupida capretta, guardate come si dimena”), minacce (es. *Mke mwenza! Haa!! Mezea!*, “Una moglie!! Ha!! [se] lo rimangi!”), sfide (es. *Usitake ushindani huniwezi aslani*, “Che tu non voglia competere non mi puoi battere”), proclami di superiorità alla rivale (es. *Hata ukinuna buzi tumelichuna*, “Anche se brontoli ho scuoiato il caprone”, dove il caprone rimanda ad un ricco amante, e “scuoiare il caprone” significa “andarci a letto”).

5. Ambiguità del messaggio, indirettezza e politeness

Tutti gli atti appena citati costituirebbero attacchi diretti “baldly on record” (Brown, Levinson 1987: 69) alla faccia positiva o negativa della persona cui è rivolto il messaggio, e potrebbero costituire anche una discreta minaccia per la propria faccia positiva, dato che un simile comportamento comunicativo, come si è detto (cfr. par. 3) lede l’onore (*heshima*) e la privacy (*sitara*), ed è sanzionato socialmente con la perdita di status sociale.

Come mai allora le donne rischiano un “social payment” così alto? Possono rischiare, perché sono almeno parzialmente protette dalla “ambi-

²¹ La percentuale del 16,1% di *jina* che contengono un riferimento alla prima persona nel nostro corpus è del tutto comparabile alla percentuale del 20% riscontrata da Beck (2005: 147) sul suo corpus di 2200 *jina*.

²² *Wee* è un “pronome di II persona singolare usato solo col cane, con l’asino etc., e poco educatamente con bambini e inferiori” (Merlo Pick 1978: 473).

²³ Questo *jina* appartiene al novero dei kanga che talvolta i giovani uomini regalano alle ragazze per guadagnarne i favori. Appartengono a questa categoria *Kiti cha bwana*, “The chair for a gentleman”; *Wewe ni wangu*, “You are mine”; *Moyo ya kupenda hauma subira*, “A loving heart is not hesitant”. Gli *jina* citati, con le relative traduzioni, sono in Linnebuhr (1992: 82-83).

guità strategica” del messaggio. Beck, nei suoi lavori (2001; 2005) rimanda ripetutamente a Bavelas (1983: 131), che mostra come “all messages should convey, explicitly or implicitly, *sender, content, receiver and context*. In a perfect straightforward message, it would be clear that *I am saying this to you in this situation*”. Per Beck i messaggi tramite kanga, sarebbero dunque “disqualified messages”, nei termini di Bavelas, perché renderebbero ambigui tutti questi elementi. Sempre secondo la stessa studiosa (Beck 2005: 142-150) il messaggio veicolato tramite *jina* sarebbe dunque massimamente ambiguo.

È tale relativamente alla indicazione del ricevente, visto che in effetti, anche quando non contiene un messaggio in forma proverbiale, è difficile identificare in modo non ambiguo chi sia il destinatario: un kanga può infatti essere indossato perché il suo messaggio venga riferito al potenziale destinatario da uno qualsiasi dei membri della comunità, incontrato anche per caso. E comunque tocca al destinatario la responsabilità di riconoscersi in quanto tale, attraverso un complesso lavoro inferenziale il cui risultato può essere negato in qualsiasi momento da chi ha indossato il kanga.

È ambiguo finanche l'emittente del messaggio, che può negare in vari modi la sua volontà di comunicare: può trincerarsi dietro la propria condizione di analfabeta (cfr. par. 3), può indossare il kanga al contrario, in modo tale che la scritta si legga a specchio, o indossarlo sottosopra, ma, poiché le donne conoscono gli abbinamenti tra disegno e *jina* dei modelli sul mercato, conoscono comunque il messaggio sul kanga, anche senza bisogno di leggerlo, perché lo hanno memorizzato. In questo modo ci può essere solo metacomunicazione (Perché il kanga è stato indossato così? Chi lo indossa vuole ancora comunicare il messaggio dello *jina*, ma negando la propria intenzione di comunicare o no?), ma il mittente nega l'esistenza di un "comunicative frame" (Anderson, Meyer 1988), cioè l'esistenza di un accordo sulla volontà di interagire comunicativamente e sulle condizioni della interazione.

È inoltre ambiguo il contenuto, a volte per la vaghezza dei messaggi (es. *Ukijua huu, huu hujui*, “If you know some ways, some ways you don't”, citato in Yahya-Othman 1997: 143), o perché il testo può essere strutturato in modo metaforico, cioè attraverso una “analogous construction” (Hülzer-Vogt 1995: 193) che mette insieme due diversi domini concettuali o cognitivi (es. *Dua la kuku halimpati mwewe*, “La preghiera del pollo non raggiunge il nibbio”).

Ma, soprattutto, è ambiguo il contesto, e non solo perché si tratta di un testo scritto, quindi già di per sé sganciato dalla situazione comunicativa in cui è stato prodotto, e nemmeno perché si tratta di un testo scritto “portato a spasso”, quindi immerso di volta in volta in un contesto globale diverso; la

discontinuità tra testo e contesto a mio avviso chiama in causa anche una idea di contesto vicina a quella teorizzata da Sperber e Wilson (1986), cioè un contesto che includa sottoinsiemi di ipotesi, implicature, conoscenze condivise che il ricevente utilizza per l'interpretazione dell'enunciato. Del resto, come scrive Mariottini (2007: 42) “nelle nostre menti, gli enunciati della conversazione, i dati della situazione extralinguistica e la conoscenza del mondo hanno status identico: sono tutte rappresentazioni interne che contribuiscono alla interpretazione”.

L'ambiguità del rapporto tra il testo e un contesto, inteso tanto nelle sue componenti culturali che interne e cognitive, è l'unica chiave per capire come alcuni *jina* possano ricevere interpretazioni addirittura opposte. Lo *jina* riportato da Parker (2000: 169) *Tutakula nao wenye waume zao*, “We shall eat with those having husbands”, su indicazione dello stesso studioso, può ad esempio tanto essere interpretato come messaggio di una donna svolto a sminuire la moglie del suo amante, tanto può indicare una forma di solidarietà femminile, partendo dalla constatazione che i matrimoni sono instabili e la infedeltà è una pratica diffusa.

In conclusione farei notare come la maggioranza degli studi sulla comunicazione tramite *kanga* continui a fare riferimento esclusivamente al modello di politeness proposto da Brown, Levinson (1978/1987), per mostrare come i testi su *kanga* costituiscano dei potenziali “face threatening acts”. Nel quadro di questa teoria sulla politeness, Beck (2005: 151) puntualizza che la scelta di comunicazione tramite una strategia così tanto “off record” non nasce, come spesso accade, da una forte “distance” tra gli interlocutori, che spingerebbe verso una maggiore attenzione alla politeness; al contrario, questa scelta nasce proprio dalla “social closeness” tra gli interagenti: altrimenti, a parere della autrice, sarebbe impossibile interpretare gli *jina* solo sulla base di convenzioni interpretative e in assenza di un vissuto esperienziale condiviso, presupposto in questo tipo di comunicazione.

A mio avviso, però, nella analisi della comunicazione tramite *kanga* non è possibile prescindere da una visione normativo-sociale collettivista, e dimenticare che in questi casi la faccia appartiene anche al gruppo (Nwoye 1989). Sarebbe altrimenti impossibile spiegare la presenza dei *sare*, cioè di *kanga* identici, con la medesima scritta, che le famiglie della sposa e dello sposo chiedono di indossare ognuna ai propri invitati. Yahya-Othman (1997: 145) riferisce di un caso in cui la famiglia dello sposo si era inizialmente opposta al matrimonio dello sposo con la sua fidanzata, che frequentava da anni: la famiglia della sposa chiese dunque al suo gruppo di invitati di indossare un *sare* con la scritta *Asubuhi na mapema wameshaanza kusema*, “You have already started gossiping so early in the morning”, che naturalmente era inteso come messaggio alla famiglia dello sposo, ma che avrebbe anche potuto

rivolgersi ad altri membri della comunità. La famiglia dello sposo fece indossare ai suoi invitati un *sare* con uno *jina* altrettanto poco pacificatorio: *Usilolijua litakusumbua* “What you don’t know will nag at you”.

6. Conclusioni

Questo lavoro è incentrato sulla comunicazione tramite kanga, un grosso fazzoletto colorato indossato come vestito dalle donne sulle coste dell’Africa Orientale. Si tratta di un vestito caratterizzato dalla presenza di una scritta, lo *jina*, con funzione di messaggio. A parere di chi scrive, il kanga funziona nel suo complesso come un peculiare tipo di testo, perché è una occorrenza comunicativa che soddisfa le sette condizioni di testualità presentate in De Beaugrande, Dressler (1981; trad. 1994): lo *jina* è strutturato come testo sufficientemente coeso, ma in cui le relazioni di coerenza sono più forti della coesione, in quanto “la configurazione di concetti e relazioni soggiacenti al testo di superficie sono reciprocamente accessibili e rilevanti” (ib.: 19). È un testo intenzionale e accettabile, anche se i suoi contenuti (che spesso includono un *face threatening act*) e la sua ambiguità (dovuta al forte processo di inferenziazione richiesto) consentono che il mittente del messaggio possa negare la sua intenzionalità e finanche la volontà di comunicare, e anche se spesso il destinatario non lo consideri accettabile per evitare di cooperare al progetto del mittente. Si tratta di testi poco informativi, perché veicolano perlopiù atti di tipo performativo (direttivi, commissivi, espressivi), ma altamente situazionali, cioè rilevanti per la situazione comunicativa. Non manca nemmeno la settima ed ultima condizione di testualità, e cioè l’intertestualità. Le scritte su kanga talvolta attingono a proverbi per ammantarsi di autorevolezza, ma possono essere estrapolati anche dal *taarab* (Cfr. Beck 2005: 147), cioè da canzoni di grande diffusione tratte dalla musica popolare contemporanea swahili, come è il caso di *Wape wape vidonge vyao, wakitema wakimeza shauri yao*, “Give them, give them their medicine, whether they spit it out, whether they swallow it, that’s thei business”²⁴. Beck (ivi) riporta addirittura un kanga con

²⁴ Per mostrare ancora una volta la ambiguità strutturale della comunicazione tramite kanga, basta guardare come due diversi studiosi che riportano questo *jina* nei loro lavori attribuiscono ad esso una diversa potenzialità comunicativa. Per Beck il testo si riferisce ad uomini ingannati dalle loro mogli: che vogliano accettare o no le scuse fornite è affare loro. Per Parkin (2000: 171), che ne offre una versione leggermente diversa, il testo è un messaggio inviato da donne ai propri uomini, invitati a prendere atto che le loro donne li amano.

jina in inglese, *No one but you*, che corrisponde al titolo di una soap opera brasiliana.

Bibliografia

- ANDERSON J.A., MEYER T.P., 1998, *Mediated Communication. A Social Action Perspective*, Newbury Park CA and London, Sage.
- BAVELAS J.B., 1983, "Situations that lead to disqualification", in *Human Communication Research*, n. 9 (2), pp. 130-145.
- BECK R.M., 2001, "Ambiguous signs: The Role of the Kanga as a Medium of Communication", in *AAP (Afrikanistische Arbeitspapiere)*, n. 68, pp. 157-169.
- BECK R.M., 2005, "Text on Textiles: Proverbiality as Characteristic of Equivocal Communication at the East African Coast", in *Journal of African Cultural Studies*, n.2, pp.131-160.
- BERGMAN J., LUCKMANN T., 1995, "Reconstructive Genres of Everyday Communication", in QUASTHOFF U. (a cura di) *Aspects of Oral Communication*, Berlin and New York, De Gruyter, pp. 291-304.
- BIERMAN W., 1993, *Wachuurizi na Halasa. Handler und Handelskapital in der wirtschaftlichen Entwicklung Ostafrikas (900 bis 1890)*, Munster and Hamburg, Lit Verlag.
- BONVINI E., 1977, "Contraintes langagières des systems de communication", in *Recherche, Pédagogie et Culture*, n. 27, pp. 8-17.
- BROWN P., LEVINSON S.C., 1978 (1987), *Politeness. Some Universals in Language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARDONA G.R., 2006, *Introduzione all'etnolinguistica*, Torino, UTET.
- CASTAGNETO M., 2002, "L'alimentazione nella paremiologia turca", in SILVESTRI D., MARRA A., PINTO I. (a cura di) *Saperi e sapori mediterranei. la cultura dell'alimentazione e i suoi riflessi linguistici*, "Quaderni di AION" nuova serie, n.3, pp. 995-1021.
- CASTAGNETO M., 2016, "La moda africana in Europa parla un'altra lingua: il caso del kanga", *Africa e Mediterraneo*, n. 85, pp. 29-35.
- DE BEAUGRANDE R.A., DRESSLER W.U., 1981, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- DUNDES A., 1975, "On the Structure of the Proverb", in *Proverbium*, n. 25, pp. 961-973.
- FARSI S.S., 1958, *Swahili Sayings*, vol. one and two, Nairobi, Kenya Literature Bureau.
- GREIMAS A.J., 1974, "Proverbi e detti", in A.J. GREIMAS (a cura di), *Del Senso*, Milano, Bompiani.

- HANDBY J., BYGOTT D., 1985, *Kanga: 101 Uses*, Nairobi, Zaskuna.
- HIRSCH S.F., 1998, *Pronouncing and Persevering. Gender and the Discourses of Disputing in an African Islamic Court*, Chicago and London, University of Chicago Press.
- HÜLZER-VOGT H., 1995, “Metapher”, in LENKE N., LUTZ H.D., SPRENGER M. (a cura di) *Grundlagen sprachlicher Kommunikation. Mensch, Welt, Handeln, Sprache, Kommunikation, Computer*, München, Fink, pp. 176-197.
- LINNEBUHR E., 1992, “Kanga: popular cloths with messages”, in GRAEBNER W. (ed.) *Sokomoto, popular culture in East Africa*, Amsterdam and Atlanta, Rodopi, pp. 81-90.
- MARIOTTINI L., 2007, *La cortesia*, Roma, Carocci.
- MERLO PICK V., 1978, *Vocabolario kiswahili-italiano italiano-kiswahili*, Bologna, E.M.I.
- MIDDLETON J., 1992, *The World of the Swahili. An African Mercantile Civilization*, New Haven, Yale University Press.
- MILNER G.B., 1969, “Quadripartite Structure”, in *Proverbium*, n. 14, pp. 379-383.
- NWOYE O.G., 1989, “Linguistic Politeness in Igbo”, in *Multilingua*, n. 8 (2-3), pp. 259-275.
- PARKIN D., 2000, “The Power of Incompleteness: Innuendo in Swahili Women’s dress”, in MASQUELIER B., SIRAN J-L (eds.) *Pour une anthropologie de l’interlocution. Rhétoriques du quotidien*, Paris, L’Harmattan, pp. 155-182.
- RASTIER F., 2003, *Art set sciences du texte*, Paris, PUF, (2003), *Arti e scienze del testo. Per una semiotica delle culture*, Roma, Meltemi.
- SPERBER D., WILSON D., 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SWARTZ M.J., 1991, *The way the world is. Cultural processes and social relations among the Mombasa Swahili*, Berkeley, Los Angeles and Oxford, University of California Press.
- YAHYA-OTHMAN S., 1997, “If the Cap Fits: *Kanga* Names and Women’s Voice in Swahili Society”, in *AAP (Afrikanistische Arbeitspapiere)*, n. 51, pp. 135-149.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

IL DISCORSO DEL PAPA.
UN'ANALISI LINGUISTICO-PRAGMATICA
DELLA SERIE TV 'THE YOUNG POPE'

Abstract

La serie televisiva 'The Young Pope' si presenta come un interessante prodotto mediatico, sia dal punto di vista semiotico-testuale che linguistico. Pio XIII risulta sin dalle prime scene un personaggio sui generis, un improbabile Pietro che vuole ricostruire la Chiesa con regole innovative che si scopriranno ben presto oscurantiste, altre volte misteriose. L'enunciatore, santo e blasfemo, usa il détournement e l'ironia per ribaltare ogni discorso ci si aspetterebbe da un pontefice, creando un inevitabile effetto straniamento. L'analisi verterà sulle caratterizzazioni più salienti del linguaggio del Papa (lessico e relazioni comunicative) e su alcuni simboli con cui viene raccontato il suo mondo possibile.

The television series 'The Young Pope' is an attractive media product, in terms semiotics and linguistics. Pio XIII is an unlikely Pietro who wants to rebuild the Church with innovative rules that we discover later to be obscurantist and mysterious. The protagonist, holy and profane, uses the 'détournement' and irony in order to overturn every speech we would expect from a Pope, creating an inevitable estrangement. We develop our analysis noting the most important characterizations of his speech (lexicon and communicative relationships) and some symbols about of his 'possible world'.

1. *Un Papa orfano, una suora e un cardinale*

La serie televisiva ‘The Young Pope’¹, che qui prendiamo in esame per qualche riflessione linguistica e semiotica, si presenta come un originale prodotto mediatico, sia dal punto di vista delle tematiche trattate sia dal punto di vista della scrittura. I linguaggi si alternano nella ricerca del perfetto equilibrio tra silenzi evocativi, ricchi di immagini oniriche di matrice felliniana, e parole di grande incisività, che rappresentano la vera e propria azione di una vicenda chiusa in un luogo statico dove è la parola a creare movimento, dalla preghiera al concordato politico².

La vicenda si sviluppa a partire dalla salita al soglio pontificio di Lenny Belardo (Papa Pio XIII) un americano di 47 anni abbandonato dai genitori *hippies* all’età di 7 anni presso un orfanatrofio, dove è cresciuto sotto la protezione di suor Mary. Lenny viene selezionato per l’alto incarico non grazie alle sue lodevoli attitudini quanto per la sua scarsa incisività e la conseguente manovrabilità da parte del Collegio (benché il cardinale Voiello sosterrà che sia stato lo Spirito Santo ad aver ‘soffiato’, decidendo le votazioni). Contro ogni previsione, invece, il giovane Papa non tarderà a mostrarsi tutt’altro che remissivo e poco incline a ricatti e compromessi, dando il via al suo mandato con regole e precetti del tutto contrari ai protocolli vigenti. Benché il tema dominante concerna la dimensione pubblica della vicenda, sviluppata sulla triade ‘Papa, Vaticano e potere’, le linee narrative rivelano numerosi percorsi di senso che prendono in esame l’aspetto più umano e sofferente del protagonista, sospeso nella ricerca della verità, sia come figlio abbandonato che come scettico religioso. La stessa presenza di suor Mary (chiamata al Vaticano insieme al fedele amico Andrew per collaborare con lui) ripropone continuamente l’eterno e combattuto rapporto madre/figlio, dai due riconosciuto ma represso per i rispettivi ruoli gerar-

¹ Scritta e diretta da P. Sorrentino, in onda su Sky Atlantic nei mesi di Ottobre e Novembre 2016, la serie si articola in 10 puntate. Tra i protagonisti qui citati Jude Law (Papa Pio XIII), Diane Keaton (suor Mary sua tutrice), Silvio Orlando (il cardinale Voiello, segretario di Stato). Co-produzione internazionale (Sky, Canal+, HBO), è stata girata parzialmente in inglese e parzialmente in italiano. Qui riferiamo la versione doppiata.

² Precisiamo che il *tone of voice* alterna ironia e solennità, surreale e verosimile: basti citare la *t-shirt* di suor Mary con la scritta *I’m a virgin, but this is an old shirt*, il napoletano Voiello che invoca i calciatori del Napoli anziché i Santi e non disdegna un linguaggio scurrile se occorre (*‘Pettola, e rutt ‘o cazz’*; *‘Eccellenza ‘o dici a mammeta’*). Per contro gli intrighi del collegio vertono su più seri e verosimili scandali e ricatti nonché amoralità sottaciute (alcolismo, omosessualità, pedofilia ecc.).

chici. Nel primo incontro, il bambino individua subito nella donna la sostituta simbolica³:

1. Lenny: (stringendole la mano per presentarsi) *Mà...*
Suor Mary: *Non chiamarmi mà, chiamami suor Mary.* (I puntata)

Sarà a seguito dello sgradito commento *Lenny semper puer*, che il Papa le impedirà ogni privilegio affettivo, riportandola al livello di tutti i subordinati:

1. Lenny: *Da ora in poi dovrai chiamarmi sua Santità.* (II p.)

Solo nell'ultima puntata, quando si saranno ristabiliti tutti gli equilibri, si assisterà alla partenza della donna e al ripristino dei ruoli precedenti:

2. Lenny: *Suor Mary ha terminato il suo compito. Il Papa bambino si è fatto uomo, prima gli serviva una figura materna, ora invece un collaboratore* (X p.)
3. Suor Mary: *Posso tornare a chiamarti Lenny?*
Lenny: *Solo se io posso chiamarti mà.*
Suor Mary: *Sì puoi chiamarmi mà.* (X p.)

L'arco di trasformazione del personaggio permette ora di instaurare finalmente quel rapporto inizialmente negato, senza la morbosa necessità dettata dall'assenza e dalla solitudine. In egual modo, il cardinale Spencer suo tutore, rappresenta il padre assente, cui mostra le proprie fragilità ottenendo, in risposta, soltanto giudizi e rifiuti⁴:

4. Spencer: *Tu non sai amare [...]*

³ La stessa suor Mary (a sua volta orfana come si scoprirà nell'ultima puntata) dirà ad Andrew di non essersi pentita di prendere i voti perché questo le ha permesso di 'allevare' lui e Lenny: una dichiarazione che fa sopravanzare l'istinto materno a quello di serva di Dio.

⁴ Un utile punto di vista per analizzare questi dialoghi è l'Analisi Transazionale dello psicoanalista E. Berne, in cui si distinguono gli stati compresenti dell'Io: Genitore, Bambino e Adulto. Lo stato del G (critico/amorevole) si introietta nei primi 5 anni con precetti e divieti, protezione, affetto; quella del B (libero/ribelle/adattato) è la risposta dei primi 5 anni e riguarda voleri, spontaneità, scoperta, capriccio; lo stato A si sviluppa dai 10 mesi e riguarda il pensiero autonomo. In questi due passaggi è evidente il rapporto giudicante e censorio di Spencer (G critico) e la necessità di avere protezione e supporto da parte di Lenny (B adattato).

Lenny: *Non parlarmi così ti prego, mi fai male [...] Io voglio che tu prenda il suo posto, lavoreremo insieme, fianco a fianco, così potrai continuare a guidarmi come hai sempre fatto.*

Spencer: *Ma sei pazzo? Così tutti diranno che hai fatto un favore a un amico [...] Tu non sai un cazzo, sei solo un ragazzo con gli occhi azzurri. (II p.)*

5. Lenny: *Io ho bisogno di te [...] Aiutami a scrivere la mia prima Omelia.*

Spencer: *Ma io non ho bisogno di te [...] Sei il Papa ora e sei tutto solo, come lo sei sempre stato. Non sei niente. (II p.)*

La vicenda si muove in un'alternanza continua tra il tema del potere e il tema dell'abbandono, lasciando molte domande allo spettatore circa la formazione dell'*ethos* del protagonista.

2. Io sono una contraddizione

Occhiali da sole, cappello bianco a tesa larga, sigaretta, fisico palestrato, solo una *CocaCola Cherry Zero* a colazione, sguardo arguto e sprezzante: queste alcune delle pertinenze visive che ci presentano un personaggio al di fuori di ogni *frame* sui 'Santi Padri' già raccontati dal cinema e dalla storia. Un Papa che chiede complicità e partecipazione già dai titoli di testa quando, camminando con fierezza davanti a sé, gira il volto verso la macchina da presa ammiccando al pubblico con un occholino e un sorriso beffardo. Citando Goffman (1959) la presentazione di Lenny, per quanto *sui generis* siano le forme stilistiche, rispetta a pieno quella del 'capo' (in questo caso della Chiesa) ovvero dell'individuo che manifesta ai membri del suo gruppo tutte le caratteristiche morali e sociali che deve detenere. Il suo *désire*⁵ risulta essere sdoppiato in due obiettivi: quello privato con la ricerca

⁵ Secondo Truby (2007: 61) il *désire*, che è la forza propulsiva della narrazione, deve seguire tre regole: aumentare progressivamente di importanza ed intensità, essere il più specifico possibile, essere appagato – se appagato – solo sul finale della storia. In tal senso il doppio *désire* che riusciamo ad individuare (rivoluzionare la Chiesa e trovare i genitori) sembrano solo parzialmente attuati sul finale: nelle ultime scene, dopo una lunga ellissi temporale nella quale non sappiamo realmente cosa sia accaduto, vediamo Lenny sul balcone di Piazza S. Marco per l'Omelia: i cardinali sono ora tutti a lui devoti e i fedeli lo attendono numerosi. Avendo rifiutato dal principio questa forma di esibizione possiamo inferire che i fedeli siano diventati degni di vedere il Papa o, al contrario, che Lenny si sia semplicemente adeguato ai rituali. Per il secondo punto, i genitori che

dei genitori – mai realmente attuata – e quello pubblico, con la presa del potere assoluto e la manipolazione dei fedeli, entrambi sottoposti ad una competenza modale, piuttosto altalenante, che spesso mette in crisi l'esito delle 'prove' richieste. In molte fasi del Programma Narrativo⁶, infatti, le modalità necessarie per intraprendere l'obiettivo sembra vacillino per quanto riguarda il *volere* e il *dovere* mentre il *sapere* e il *potere* sembrano più caratteristici del personaggio, come dimostrano le ripetute azioni e alcune battute:

Non volere, non dovere:

6. *Pio XIII è un totale fallimento, mi dimetterò non c'è altro da fare.* (VII p.)

Potere:

7. *Lenny: Ho preso una decisione importante, lei andrà a New York si occuperà del caso Kurtwell*
8. *Gutierrez: Perché vuole punirmi ora Santità?*
Lenny: Non è una punizione questa è una promozione, mi fido di lei. (IV p.)

Sapere:

9. *Gutierrez: Cos'altro sa di me Santo Padre ?*
Lenny: So tutto quello che un uomo di potere è tenuto a sapere sui suoi collaboratori ed io, non Voiello, sono l'uomo più potente che lei conosca. (V p.)

Delle sue contraddizioni Lenny va molto fiero, le declama come fosse un dovere, un patrimonio morale incluso nei misteri della fede:

10. *Spencer: Chi sei tu Lenny?*
Lenny: Io sono una contraddizione. Come Dio uno e trino, trino e uno. Come la Madonna Vergine e madre. Come l'uomo buono e cattivo. Io sono il Papa. (IV p.)

laddove sul finale, l'essere umano più adulto e consapevole, sarà congiunto con la sua fede e con i fedeli che aveva precedentemente osteggiato:

crede di vedere nella folla potrebbero essere solo un'allucinazione dettata dalla brama di ricongiungersi a loro, in ogni caso determinano un ulteriore fallimento dato che, comunque, gli voltano le spalle e si disperdono nella folla in chiaro segno di diniego.

⁶Nella semiotica narrativa greimasiana il 'Programma narrativo' si riferisce al percorso che il Soggetto deve intraprendere per congiungersi con il suo obiettivo (Oggetto di valore). Si confronti almeno Greimas 1983.

11. *Un giorno io morirò e allora finalmente vi potrò abbracciare uno ad uno, sì, io ho fede che potrò.* (X p.)

Sul piano religioso Lenny si mostra ribelle, rivoluzionario e non incline a nessuna regola prestabilita; ben presto però si intuisce che le sue rivoluzioni, apparentemente progressiste sono rivolte ad un nuovo oscurantismo⁷ dove si auspica una Chiesa ancestrale più vicina a Dio, avvolta nel mistero e meno intrisa di apparenze e apparizioni in pubblico⁸. Contraddittorio e spigoloso, demoniaco e fragile, nomade e prigioniero, vive di domande irrisolte tra le quali la più dannata è quella sull'esistenza stessa di Dio:

12. Una suora: *Non voglio dubitare dell'esistenza di Dio.*

Lenny: (a parte) *Non sei la sola a dubitare.*

Una suora: *Come ha detto?*

Lenny: *Ho detto che comprendo.* (IV p.)

13. Lenny: *Sin da bambino ho imparato a confondere il prossimo sui miei veri pensieri nella mia testa [...] Sto dicendo che io non credo in Dio.*

Tommaso: *Cosa dice mio Santo Padre?*

Lenny: *Tommaso, stavo scherzando.* (I p.)

battuta quest'ultima proferita con la massima serietà, dove è ben espresso il paradosso del mentitore (*Se ho imparato a confondere il prossimo, posso confondere voi a maggior ragione facendo finta di scherzare*) il cui valore di verità sarà avallato da ulteriori dubbi verosimilmente motivati:

14. *Non vedo Dio perché non vedo mia madre e mio padre.* (VI p.)

15. *Quelli che credono in Dio non credono a niente.* (X p.)

L'idea di un Papa ateo inizia ad una caratterizzazione surreale quanto complessa, come si evince da alcune espressioni in cui si alternano tratti già definiti nella *Poetica* di Aristotele come nobili ed ignobili. Si manifesta così il personaggio complesso che Barthes (1970: 173) celebrava come 'una

⁷ Fra le affermazioni di Lenny dirette verso questa ideologia: *È meglio contare su pochi che sono affidabili piuttosto che su molti che sono distratti e magari indifferenti. Le pubbliche piazze sono state riempite forse, ma i cuori sono stati svuotati di Dio [...] Da questo momento la liturgia non sarà più un appuntamento mondano, ma sarà duro lavoro e il peccato non sarà più perdonato ad libitum.* (VI p.)

⁸ In realtà l'Omelia sognata all'inizio della prima puntata dichiara che l'inconscio di Lenny è assolutamente proteso verso la libertà e l'innovazione a dispetto di quanto dirà poi coscientemente nella veglia (*Ho sognato che dicevo cose indecenti...*).

collezione di sèmi', un luogo di confluenza di qualità-aggettivi che qui rintracciamo in alcune frasi chiave:

vendicativo⁹

16. Voiello: *Adesso chiedo il suo perdono.*
Lenny: Non sono sicuro che sia abbastanza.
Voiello: Vuole le mie dimissioni?
Lenny: Non sono sicuro che sia abbastanza, mi porti il fascicolo per la deposizione dei *cardinali*. (III p.)

vanitoso:

17. *Sono più bello di Gesù*. (III p.)
18. (alla signora Ministro della Groenlandia): *Lo so, sono molto bello ma la prego ora cerchiamo di non pensarci*. (IV p.)
19. (al Presidente del Consiglio): *Pio XIII appare con i suoi splendidi occhi azzurri, e la sua bocca rotonda e morbida, un'immagine abbagliante così abbagliante che fa diventare ciechi, un'immagine di grande potenza, suggestiva un po' come quella di Cristo*. (VI p.)

ironico:

20. Esther: *Lo abbiamo chiamato Pio.*
Lenny: *Un nome da uccelli, volerà alto*. (VI p.)

autoritario:

21. Lenny: *Mi porterebbe una tazza di caffè Eminenza?*
Voiello: *Certamente... Amatucci!*
Lenny: *Non l'ho chiesto a lui. L'ho chiesto a lei*. (I p.)

goliardico:

22. Lenny: *Come vedi niente è cambiato*.

⁹ Le vendette punitive e umilianti ci mostrano il suo lato demoniaco. A volte chiede la complicità di Dio (prega per far morire la malfattrice suor Antonia), altre volte opera al suo posto, decidendo del destino dei peccatori come nel caso dell'arcivescovo Kurtwell un pedofilo, affetto dal morbo di Parkinson, che, dopo aver confessato i suoi orrendi abusi sui minori, spera di poter ritornare a New York assolto dai suoi peccati. In una delle scene più drammatiche e intense, Lenny, fintamente accondiscendente, gli chiederà di mostrare sul mappamondo la meta ambita, ben cosciente che il tremolio della mano non centerà la città americana bensì qualsiasi altro luogo che Lenny tradurrà arbitrariamente con 'Alaska', come già fatto in altra occasione. Scagionatosi con 'È stato tradito dalla sua malattia' demanda all'altro la responsabilità delle proprie azioni.

Andrew: *Qualcosa è cambiato, prima eri solo un coglione, ora sei diventato Papa.*

Lenny: *Dai fumiamoci una sigaretta di nascosto, come facevamo da ragazzi.* (VI p.)

sognatore:

23. *Dove vanno gli aerei che noi non prendiamo? Se ne vanno altrove in posti dove non sono mai stato.* (VIII p.)

malinconico:

24. *Mai un prete non cresce mai, perché non può diventare padre, sarà per sempre figlio, proprio per questo ci siamo imposti il celibato XIII secoli fa, per essere figli di Dio e non prendere il suo posto.* (VII p.)

25. *Della mia infanzia ricordo solo che un giorno non c'era più.* (X p.)

amorevole:

26. (commosso ai suoi assistenti) *Vi voglio bene.* (IX p.)

27. (a Gutierrez) *Torni a casa. Io l'aspetto.* (IX p.)

Ritorna ancora l'evidenza dell'eterna armonia degli opposti dove le fragilità dell'uomo e le sue ambizioni si congiungono ai dolori del bambino e alle sue radicate mancanze.

3. La conversazione asimmetrica: deferenza e relazioni di ruolo

Premesso che vediamo raramente Lenny abbandonare il suo ruolo istituzionale¹⁰, possiamo valutare il suo apporto alla conversazione sempre e soltanto in relazione alla rete gerarchica di cui è regista, ovvero soggetto con il potere di governare le interazioni e detenere diritti negati agli altri partecipanti, su cui esercita un potere di controllo¹¹:

¹⁰ Sono rare le occasioni in cui il Papa si confronta da 'uomo' con persone esterne fuori dalle mura vaticane (*Siamo chiusi in gabbia e se usciamo moriamo*): resta significativo l'incontro casuale nella hall di un albergo con una escort.

¹¹ In altre situazioni qui non riportate il retroscena favorisce una diversa organizzazione conversazionale: ad esempio la sua relazione con la responsabile del marketing si basa su una complicità che sfiora l'eroticismo laddove quella con Gutierrez assume i toni di una amichevole seduta psicoanalitica. Gli esempi citati, invece, corrispondono sostanzialmente alle conversazioni 'regolative' in cui il Papa ricopre un ruolo di comando e di supremazia assoluta con chiunque gli si presenti al cospetto.

Parlare di disparità di potere interazionale significa entrare nel campo delle interazioni asimmetriche, cioè quelle interazioni comunicative in cui non si realizza tra gli interagenti una parità di diritti e doveri comunicativi, ma i partecipanti si differenziano per un eccesso diseguale ai poteri di gestione dell'interazione. (Orletti 2000: 12 e segg.).

Tali differenze di status, qui espresse in maniera palese dalla carica di autorità ricoperta dal protagonista e dai ruoli subordinati di tutti gli altri, si manifestano a maggior ragione attraverso gli allocutivi:

Per quanto riguarda gli allocutivi, le convenzioni esistono già, e ci sono norme che ne regolano l'uso differenziale secondo le relazioni di ruolo. Quando queste relazioni coinvolgono diritti e obblighi diversi che comportano un potere diseguale, è più probabile che si presentino allocutivi asimmetrici. [...] Se desideriamo specificare il potere differenziale tra i partecipanti, dobbiamo conoscere la struttura di diritti e doveri che definisce le loro relazioni di status. Robinson 1972: 151-152)

Nonostante il protocollo preveda precisi 'rituali di accesso' con aperture conversazionali quali '*Beatissimo Padre*', '*Sua Santità*' o ancora '*Mi permetta Santo Padre*', '*Può concedermi in nome della mia veneranda età...*' ecc., Lenny non disdegna ulteriori formalismi che manifestino le posizioni di subordinazione e gli annessi diritti e doveri. Ricordando Durkheim (1912) e il suo riferimento ai *riti*¹², sarà proprio a questi che Lenny si appellerà apertamente, instaurando un 'rituale di presentazione' nel quale preciserà le prescrizioni da attuare in sua presenza. La cuoca personale Suor Bice è la prima a farne le spese quando, offrendogli bonariamente i suoi servigi, viola i cosiddetti 'rituali di discrezione' (interdizioni che prevedono azioni da non fare) che andranno immediatamente ripristinati recuperando 'cortesia' e 'decoro'¹³. Non solo la donna oltrepassa la distanza di sicurezza dello spazio personale, strapazzandolo con pizzichi e baci mentre lui le

¹² Prendendo spunto proprio dalla religione come esempio di società organizzata che sovrasta l'individuo, il sociologo precisa che religioni diverse hanno in comune cose in cui credere, 'credenze' intese come stati di opinione e 'rituali' intesi come comportamenti da seguire rigidamente, dove la forma risulta di fondamentale importanza essendo privi di scopo ma ricchi di senso. Le credenze, inoltre, danno vita alla distinzione tra sacro e profano dove il primo prevede tutto quanto è serio, rispettato, da avvicinare con la dovuta formalità e deferenza e il secondo tutto quanto non rientri in questa dimensione. (Cfr. anche Boni 2007)

¹³ Cfr. ancora Goffman (op. cit.)

porge la mano (ripristinando la dovuta distanza dal suo corpo), ma si rivolge a lui con un inopportuno *baby talk*:

28. Suor Bice: *Allora Santo Padre carissimo, allora di un po' cosa ti vuoi mangiare per pranzo? (baciandolo) Tu dillo sempre a Bice tua che te lo preparo capito? Amatriciana, pasta e fagioli, carbonara...*

Lenny (disgustato, al Maggiordomo) *Sbaglio o ha detto 'carissimo'?*

Maggiordomo: *Santità, Suor Bice è un po' folkloristica.*

Lenny: *No, non è folkloristica è amichevole. Madre lasci che le spieghi una cosa che lei nella sua pur lunga vita ancora non ha compreso bene. I rapporti amichevoli sono pericolosi, si prestano ad ambiguità, fraintendimenti conflitti e terminano sempre in malo modo; i rapporti formali dall'altra parte sono limpidi come acqua di fonte hanno regole che sono scolpite nella pietra, non c'è rischio di sbagliarsi e durano per sempre. Ora lei deve sapere che non sono un amante dei rapporti amichevoli, sono invece un grande estimatore di quelli formali, dove ci sono rapporti formali ci sono riti e dove ci sono riti regna l'ordine terreno. (I p.)*

Come si può notare Lenny ripristina il rituale di 'discrezione' ricordando le forme di deferenza atte a non invadere e violare la sfera sacrale attorno all'individuo, qui a maggior ragione un individuo-capo della comunità di cui si è semplici membri. Se, come sostiene Goffman (1959: 23):

La società è organizzata sul principio che qualsiasi individuo che possieda certe caratteristiche sociali ha il diritto morale di pretendere che gli altri lo valutino e lo trattino nel modo appropriato.

a maggior ragione in questo caso, la deferenza, contrariamente a quanto accade in genere, non va né conquistata nel tempo né pretesa, ma semplicemente dovuta (si pensi alle azioni rituali che la manifestano quali baciare la mano, la scarpa, ecc.). Così redarguisce il cardinale Voiello, gerarchicamente meno distante, ricordando la dovuta deferenza:

29. Lenny: *Eminenza, punto primo le consiglio di ritrovare quanto prima possibile, la sua proverbiale finta gentilezza ... (III p.)*

e suor Mary, alla quale, come già accennato, vieta l'uso del nome del battesimo, disconfermandone ogni confidenziale privilegio:

30. Lenny: *Da ora in poi dovrai chiamarmi sua Santità. (II p.)*

L'asimmetria nelle gerarchie viene ben mostrata anche come pre-determinazione dell'alternanza dei turni (e su questo punto gran parte degli esempi qui citati mostrano Lenny che pone domande e non risponde a quelle degli altri, che determina chi e quando debba parlare):

31. Lenny: *Ho chiesto il suo parere suor Mary?*

Suor Mary: *No io...*

Lenny: *Allora smetta di parlare.* (II p.)

ma soprattutto come 'dominanza quantitativa', ovvero come numero di parole proferite rispetto agli altri partecipanti, come mostrano le lunghe disquisizioni e i monologhi che tiene in pubblico. Interessante notare la 'dominanza interazionale' ovvero la possibilità di mettere in atto mosse forti o deboli in termini di controllo delle sequenze, ad esempio con una domanda che determina necessariamente un certo tipo di risposta debole. Nella prossima sequenza, la conversazione con il Prefetto della Congregazione per il clero mostra la capacità inquisitoria con cui giungere a svelare la risposta debole. Il Prefetto non ha votato per Lenny, ipotizzando che questi potesse essere un conservatore al pari del suo maestro Spencer: il Prefetto si pone in posizione *one-up* ostentando una presunta superiorità (dovuta probabilmente al fatto di ritenere i conservatori inferiori rispetto alle sue ideologie più progressiste), fin quando Lenny non ripristina la sua dominanza con una domanda precisa, della quale già conosce la risposta. In questo caso la battuta mira volontariamente ad infliggere un'umiliazione, con la conseguente perdita di reputazione del Prefetto:

32. Prefetto: *Ho pensato che anche lei fosse un conservatore. Lo è Santo Padre?*

Lenny: *Lei cosa pensa?*

Prefetto: *Io penso che se il nome che ha scelto sta ad indicare una continuità con Pio XII, allora c'è da essere preoccupati, non dimentichiamo che Pio XI riteneva che Mussolini fosse l'uomo della divina provvidenza. In ogni caso il collegio cardinalizio è stato molto avventato nell'eleggere un pontefice le cui idee e il cui orientamento non erano conosciuti.*

Lenny: *Sono d'accordo con lei è, stato avventato.*

Prefetto: *Ad ogni modo Santo padre la prego di non credere che questa sia una critica alla sua persona...Lei mi ha posto una domanda e io ho ritenuto mio dovere risponderle sinceramente.*

Lenny: *E io apprezzo molto la sua sincerità, ora le farò un'altra domanda e lei mi farà la cortesia di darmi un'altra risposta sincera. Lei è omosessuale Eminenza?*

Prefetto: (lunguissima pausa, cambio espressione) *Sì Santo Padre.* (II p.)

La risposta risulta essere debole in quanto ristabilisce semanticamente la superiorità di Lenny sull'interlocutore (se è un conservatore allora considererà l'omosessualità un peccato gravissimo). L'ammissione, che in altro contesto sarebbe da intendersi solo come dichiarazione della propria tendenza sessuale, qui risulta una confessione vergognosa e umiliante che 'annulla' ogni potere del Prefetto (che verrà probabilmente allontanato dalla Chiesa), primo tra tutti quello di poter continuare a parlare¹⁴. Altro tipo di dominanza è quella 'semantica' che si manifesta nella superiorità di contenuti e nell'abilità a saper motivare il proprio punto di vista, in situazioni differenti:

33. Lenny (leggendo la letterina di un bambino): *"Caro Papa cosa devo fare per credere in Dio?" Voglio che rispondiate a tutti i bambini... Lei cosa risponderebbe a questo bambino Eminenza?*
Cardinale: *Ehm io...*

Lenny: *Gli risponderete "Caro Tommy pensa a tutto quello che ti piace, ecco che cos'è Dio".* (II p.)

34. Lenny: *Sai Esther, Spinoza ci ha posto una sfida che è la più ardua di tutte, ci ha detto "Colui che ama Dio non deve pretendere che a sua volta Dio lo ami".*

Esther: *Non capisco che vuol dire.*

Lenny: *Lo so, ma col tempo capirai.* (IV p.)

superiorità che può essere implicata anche quando non messa esplicitamente in discorso:

35. Lenny: (rivolto alla immaginaria riunione dei Papi): Io vi imploro confidatemi la più saggia delle cose che avete imparato.

Un Papa: Alla fine più che nel Signore è necessario avere fiducia in se stessi, Lenny.

Lenny: Ah...uhm...non è che magari avete qualcosa di meglio, no? È un luogo comune, una banalità. (X p.)

¹⁴ Il Papa ha assoluto potere di interrompere la conversazione quando lo ritenga opportuno anche grazie ad uno strumento predisposto a tal scopo. Schiacciando un pulsante nascosto sotto la scrivania può richiamare nel salone un collaboratore che, con una falsa motivazione (la colazione, un altro appuntamento ecc.), inviterà l'interlocutore o il Papa ad allontanarsi immediatamente. È quanto accade a questo punto della conversazione.

Queste relazioni conversazionali confermano che il linguaggio deve essere assunto come un ‘fare’, una struttura concettuale che organizza l’esperienza (come hanno ampiamente discusso il secondo Wittgenstein, e in svariate opere Austin, Searle, Peirce) e le relazioni. Ciò che ci preme precisare qui è che gli enunciati contengono sempre *intenzioni* soggiacenti, cioè un ‘dire’ non manifestato sia per volontarie omissioni-distorsioni (voler dire qualcosa di diverso da ciò che realmente si dice), sia per presupposizioni previste (dire qualcosa dando per assunto che l’altro comprenda) ricostruibili grazie al contesto attoriale e alle sfere d’azione dei personaggi. Il Papa, che detiene evidentemente il potere, può esprimersi con performativi diretti e forme imperative, laddove i suoi interlocutori, investiti anch’essi di poteri, ma mai superiori al suo, esprimono dipendenza, timore e astio in relazione al tipo di rapporto fiduciario in quel contesto esistenziale costituito:

36. Lenny: *E se ti chiedessi di diventare il Prefetto della congregazione per il clero?*

Andrew: *Che succede se mi rifiuto?*

Lenny: *Succede che devo far valere la mia sovranità, sono il Papa adesso [...] Me lo devi, come amico e me lo devi come uomo di Chiesa che riconosce la mia autorità, tu devi fare quello che ti chiedo. (V p.)*

Nel seguente esempio, viene espressa una subordinazione rispetto al tutore Spencer (l’unico verso il quale Lenny nutre rispetto reverenziale essendone figlio-allievo) e una superiorità rispetto a Voiello, avallata da una palese minaccia:

37. Lenny: *Non voglio certo insistere con Spencer, ma con lei sì Voiello. Dunque. Io voglio che lei mi riveli esattamente le dinamiche che hanno portato alla mia elezione, lo dica qui, adesso altrimenti quello a cui ha assistito in questi giorni non sarà altro che l’antipasto del macabro banchetto che porterà la Chiesa alla rovina, mi spieghi tutto qui adesso perché anche un attimo dopo sarà troppo tardi ... Io le ho appena ordinato a partire dalla sua prossima risposta di dirmi perché sono stato eletto io...[...] Io le ho appena ordinato di dirmi perché sono stato eletto ... (III p.)*

Nel discorso ai cardinali (ripreso qui parzialmente) dopo il quale gli baceranno la scarpa in segno di assenso e deferenza, gli imperativi declinati sui verbi modali *dovere* e *volere*, si distribuiscono in un lungo monologo costruito come un discorso ‘argomentativo-regolativo’ dai toni autoritari e intimidatori, in cui le regole vengono decise e i ruoli definitivamente assegnati:

38. *Toc Toc non ci siamo, non ci siamo per nessuno [...] Fratelli cardinali dobbiamo tornare ad essere proibiti, inaccessibili e misteriosi questo è l'unico modo in cui ritorneremo ad essere desiderabili, questo è l'unico modo in cui nasce una storia d'amore e non ho più voglia di vedere fedeli a mezzo servizio, io voglio solo grandi storie d'amore, voglio dei fanatici di Dio perchè il fanatismo è amore, tutto il resto è soltanto un surrogato e deve restare fuori dalla Chiesa [...] Fissate questa parola in fondo alle vostre anime 'imperativo'. Da questo giorno in poi è questo che il Papa vuole, che la chiesa vuole, che Dio vuole [...] Quello che mi aspetto è che voi facciate quello che vi ho detto di fare, non c'è niente al di fuori dell'obbedienza a Pio XIII, niente eccetto l'inferno, un inferno di cui voi non avete conoscenza ma io si perché io l'ho costruito proprio [...]. Io so che obbedirete perché avete già capito da soli che questo Papa non ha timore di perdere dei fedeli se questi sono stati anche solo leggermente infedeli e questo vuol dire che questo Papa non negozia su niente e non negozia con nessuno, e questo vuol dire che questo Papa non è ricattabile. Da questo giorno in poi la parola compromesso è dunque bandita dal nostro vocabolario, l'ho cancellata io. Quando Gesù sulla croce non fece nessun compromesso, neanche io ne farò. Amen. (V p.)*

Neanche nel richiedere le grazie Lenny sembra riconoscere una propria sudditanza verso i Santi, Dio e la Madonna: questi non vengono dunque 'pregati' o 'implorati' ma obbligati a procedere secondo il suo volere, qualora lui stesso abbia decretato il valore della grazia. Così Lenny bambino che compie il suo primo miracolo, si rivolge a Dio con autorevolezza:

39. *Signore dobbiamo parlare della madre di Billy, dobbiamo parlare io e te e non ci deve sentire nessuno. (IX p.)*

allo stesso modo la preghiera alla Madonna, interpellata per rendere fertile Esther, sarà composta da poche semplici parole, ripetute ossessivamente con rabbia e disperazione:

40. *Quei due ragazzi hanno un unico desiderio e tu dovrai esaudirlo. Devi farlo, devi farlo, devi farlo (ripetuto circa 20 volte). Amen. (V p.)*

In nessun caso Lenny compie 'gesti involontari' che ledano il suo status simbolico o incrinino il contegno: citando ancora Goffman (1959: 64 e segg.) l'attore può comunicare accidentalmente incapacità perdendo il con-

trollo dei suoi muscoli (inciampando, balbettando, facendo una papera ecc.); può dimostrare accidentalmente di essere troppo o troppo poco interessato all'interazione (sbadigliando, apparendo nervoso, colpevole o imbarazzato ecc.) o, infine, mettere in gioco una regia inadeguata sbagliando ambientazione o la sincronia. Nulla di tutto questo accade al protagonista che, anche nei momenti di debolezza, dimostra secondo l'assioma di Protogora di essere 'misura di tutte le cose'.

4. *Qualche simbolismo*

È nota la ricerca di Sorrentino per i simbolismi¹⁵ visivi. La serie si apre e si chiude con un ricorso alla ciclicità, presentando gli eventi (il primo onirico, il secondo reale) in piazza San Marco a Venezia¹⁶, città che i genitori avrebbero dovuto raggiungere dopo essersi separati dal figlio. La prima scena notturna mostra un'immagine surreale: un neonato che gattona su una piramide di neonati alta decine di metri, dalla base della quale sbuca per la prima volta lui, con il suo vestito bianco, candido, simbolicamente partorito come Papa da una folla anonima di bambini. Questo incipit si collegherà alla scena finale dove, in pieno giorno, sarà ancora la folla anonima, stavolta di fedeli presenti all'omelia, a decretare una diversa forma di morte/rinascita. Lenny, dopo aver creduto di vedere i genitori che gli voltano le spalle, si accascia (forse muore)¹⁷ tra i cardinali che lo sorreggono: il legame è ormai spezzato e può abbandonarsi nelle braccia della Chiesa e di Dio.

Le produzioni filmiche di Sorrentino presentano spesso un animale che, in una fugace comparsa anche esterna allo sviluppo delle azioni, rappresenta qualche antico simbolismo relativo ad una situazione o ad un carattere del personaggio¹⁸: significativo appare qui il canguro trovato nel cappellone dei regali e la punteggiatura delle sue apparizioni. Rimandando

¹⁵ Benché il concetto di 'simbolo' sia molto discusso in ambito semiotico, psicologico e antropologico, non faremo qui riferimento a nessun particolare ancoraggio teorico per operare la nostra personale analisi.

¹⁶ La stessa piazza allagata dall'acqua alta di notte, è protagonista di un altro sogno nel film 'Youth' (2015).

¹⁷ La conclusione è sospesa per dare seguito alla seconda stagione. Inferiamo che non muoia realmente ma muoia di sé stesso solo il suo legame con il passato mettendo in atto finalmente il saggio consiglio: *Non devi farti inseguire dai morti, altrimenti loro inseguiranno te* (IV p.).

¹⁸ La ricorrenza di simboli archetipici teriomorfi risponde ad un immaginario umano universale indispensabile, tant'è che le classificazioni semantiche dei sostantivi prima ancora di corrispondere a categorie sessuali (maschile/femminile) si realizzavano primitivamente sui tratti animato/inanimato. Cfr. Durand (1963).

alla maternità, l'animale non viene messo in gabbia ma lasciato nei giardini libero di muoversi, evocando così la madre nomade. Comandandolo (*Salta!*) Lenny riscatta metaforicamente il suo dominio sulla donna e sulla natura che questa, a sua volta, rappresenta. Non a caso il ritrovamento del cadavere del canguro seguirà al consiglio datogli di seppellire a Venezia due bare vuote, come resa definitiva rispetto alla ricerca dei genitori. Alcuni simbolismi si ritrovano anche nel registro visivo, grazie ad alcuni piani e movimenti della macchina da presa. Nell'inquadratura tra Lenny e Voiello (V p.) una *contre-plongée* situa il Papa su un muretto del parco e Voiello in basso. Già noti ad O. Welles e ad A. Hitchcock, questi espedienti espressivi legati alla posizione alto/basso del 'punto di vista fisico', sono capaci di fornire indizi, consentendo al narratore di sbirciare dentro la mente dei personaggi, riferendone i contenuti da una certa prospettiva (Chatman 1978). Il dominio che Lenny ha conquistato si manifesta qui attraverso un'immagine che va a corroborare le metafore *mettere qualcuno sotto i piedi e guardare dall'alto in basso*, entrambe espressioni di un rapporto *one-up/one-down*. In un arcaico ritorno ai miti che vedevano connesse le divinità con gli elementi della natura, anche i fattori atmosferici sembrano essere comandati dai suoi umori e dalle sue azioni: pioggia e tempesta nella prima omelia serale seguono la sua rabbia e il suo '*Non so se mi meritate*'; viceversa un raggio di sole accompagna il suo primo miracolo e la prima (sognata) omelia dove la sua comparsa sul balcone viene irradiata con un fascio di luce, simile all'occhio di bue che illumina l'attore sulla scena, o ... all'occhio di Dio.

Conclusioni

Questi pochi esempi non rendono la complessità della sceneggiatura dove, oltre ai temi e ai dialoghi, sono le figure (gli scenari, i costumi, le luci, i corpi), i simbolismi visivi e la recitazione a creare quel giusto equilibrio tra i linguaggi che ha consentito la riuscita di un progetto audiovisivo audace e ha dato vita ad un personaggio indimenticabile.

Bibliografia

- Barthes R., 1970, *S/Z*, Paris, Seuil.
- BONI F., 2007, *Sociologia della comunicazione interpersonale*, Roma-Bari, Laterza.
- CHATMAN S., 1978, *Story and Discourse*, London, Cornell University Press.
- CICALESE A., 2012, *Narrare il potere e la follia*, in MESSINA S. (a cura di), *La narrazione al plurale*, Salerno, Gaia, pp. 49-66.
- DURAND G., 1963, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas.

- DURKHEIM E. , 1912, *Les forms élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Presse Universitaire de France.
- GOFFMAN E. ,1959, *The Presentation of Self in Everydaylife*, Garden City, N.Y. Doubleday.
- GREIMAS A.J., 1983, *Du Sens II*, Parigi, Seuil.
- MC KEE R., 1997, *Story*, Milano, Omero.
- MIZZAU M., 2002, *E tu allora?*, Bologna, Il Mulino.
- ORLETTI F. , 2000, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci.
- ROBINSON W. P., 1972, *Language and Social Behavior*, Harmondsworth, Penguin.
- TRUBY J., 2007, *The Anatomy of Story*, New York, Faber & Faber.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

MARCOVALDO OVVERO LE STAGIONI IN CITTÀ: UN ESPERIMENTO COMPUTAZIONALE

Abstract

Marcovaldo ovvero Le stagioni in città is a collection of short novels written by Italo Calvino between 1958 and 1963. In 1963 all the stories are collected in a single book by the publisher Einaudi. Based on the lexicon-grammar data collected from the novels, the paper aims to describe Marcovaldo's stories and passions, in order to analyse the data quantitatively. The text will be semi-automatically processed to draw attention to the latent information it could potentially hide. Examples are recurring patterns or other phenomena which are difficult to directly observe by human readers. The text processing will focus on lexical, morpho-syntactic and semantic analyses, starting from the mere machine-readable representation of the text to the topic modeling tasks based on machine learning methods.

1. Lo schema narrativo e le passioni nel testo

Il lavoro intende fornire un'analisi articolata su più livelli dell'opera di Italo Calvino *Marcovaldo ovvero le Stagioni in città*. Si tenterà un approccio innovativo, facendo seguire ad una prima descrizione semio-linguistica del testo osservazioni e verifiche di tipo computazionale-quantitativo. Le novelle sono state analizzate in una prima fase attraverso la lente della se-

¹ I paragrafi 1 e 2 sono stati scritti da Mariacristina Falco, il paragrafo 3 da Raffaele Guarasci, i paragrafi 4 e 5 sono di Serena Pelosi che ha curato anche l'attività NER (tabella 1 e nota 9). Il paragrafo 6 è stato scritto da Alessandro Maisto.

miotica del testo, grazie ad alcuni degli strumenti teorici e metodologici che essa offre. Una particolare attenzione è stata riservata alla dimensione passionale e alla eventuale trasformazione di passioni e stati d'animo descritti lungo la narrazione, sia all'interno dei singoli racconti sia rispetto all'intera opera². Definito l'orizzonte teorico di riferimento, si è passati al vaglio dei racconti contenuti nell'opera di Calvino al fine di estrarne alcuni elementi validi per un primo esperimento di confronto computazionale.

L'opera consiste in una raccolta di venti novelle, articolate secondo i cicli stagionali: un racconto per ogni stagione³. Marcovaldo, protagonista di tutti i racconti, vive una vita semplice, spesso difficile, insieme a moglie e figli in una città industriale dove lavora come manovale presso una ditta denominata Sbv. Le avventure del protagonista consistono così principalmente in tentativi ingenui di evasione dalla realtà tecnologica in cui è calato, verso un recupero della dimensione naturale, che appare connotata positivamente. Il ciclo stagionale è alla base dello sviluppo storico degli eventi narrati, ed è, secondo lo stesso Calvino, per essi decisivo⁴. Tale posizione è espressa dall'autore anche nella prefazione ad una edizione scolastica dei venti racconti, risalente al 1966⁵, in cui Calvino descrive luoghi, personaggi e struttura delle novelle. Queste ultime presentano una situazione comune che l'autore sintetizza come: “[...] in mezzo alla grande città Marcovaldo 1) scruta il riaffiorare delle stagioni nelle vicende atmosferiche e nei minimi segni d'una vita animale e vegetale, 2) sogna il ritorno a uno stato di natura, 3) va incontro a un'immane delusione” (Calvino 2002: VII).

Il meccanismo narrativo può essere allora schematizzato come segue: data una situazione di partenza, un desiderio del protagonista scatena gli eventi e la ricerca di un oggetto investito di valore, che si tratti di una pan-

² Greimas e Courtès 1979 [2007: 236-37]. Elemento centrale per un'analisi semiotica delle passioni è la categoria timica (Fabbri e Sbisà 1985 in Fabbri e Marrone 2001 [2002: 237], Greimas 1985).

³ *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* è stato pubblicato nel 1963 ed è costituito da venti novelle. Il testo faceva seguito ad una prima serie di dieci novelle pubblicata nel libro *I racconti* del 1958. Nella edizione del 1963 sono stati aggiunti dieci nuovi racconti ed è stata cambiata in parte la disposizione di quelli compresi nella raccolta del 1958. Le due serie di racconti sono state messe a confronto da Maria Corti al fine di dimostrare la diversità tra le due opere. Nel suo contributo Corti segnala la posizione delle novelle in entrambe le raccolte, mettendo tra parentesi il numero che il racconto aveva nella prima raccolta e offrendo così al lettore uno strumento per orientarsi tra le due serie, ritenute differenti: I (I); 2 (9); 3 (2); 4; 5 (4); 6; 7 (3); 8 (5); 9 (6); 10 (8); 11 (7); 12; 13; 14 (10). I racconti dal 15 al 20 sono invece tutti appartenenti alla edizione del 1963 (Corti 1978: 186).

⁴ Lettera di Calvino a Maria Corti del 16 settembre 1975, in Corti (1978: 200).

⁵ In Marcovaldo (1963 [1993/2002: V-XII]).

china per dormire (2-*La villeggiatura in panchina*), di funghi da mangiare (1 - *Funghi in città*), di beccacce (3-*Il piccione comunale*), onde poi terminare con un danneggiamento che fa seguito alla conquista dell'oggetto⁶. Il finale negativo è dovuto principalmente al capovolgimento di valore (da positivo a negativo) di cui l'oggetto è inizialmente investito. Non seguono completamente questo schema per esempio le novelle n. 8 - *Il bosco sull'autostrada*, n. 12 - *La fermata sbagliata* e 20 - *I figli di Babbo Natale*, dove in tutti e tre i racconti è possibile rintracciare un finale fantastico, in cui è riscontrabile anche il risvolto comico dell'evento raccontato, come nel caso della novella 8 (Corti 1978: 190).

Marcovaldo sente quindi la nostalgia per una vita che non vive, e per questo è continuamente mosso da un desiderio che lo spinge alla ricerca di un oggetto di 'natura'. La sua avventura, costellata di ostacoli, non termina mai secondo le aspettative, o perché l'oggetto stesso non conferma le attese che ne hanno mosso il desiderio e scatenato la ricerca, come nel caso della novella 1 - *Funghi in città*, dove i funghi si rivelano velenosi, o perché si verifica un passaggio ad una dimensione quasi surreale, come nel caso della novella 12 *La fermata sbagliata* in cui l'arco narrativo resta aperto e Marcovaldo fugge dalla realtà attraverso un espediente fantastico senza farvi ritorno. Al lettore non resta che immaginare cosa ne sarà del protagonista in quello specifico evento. La novella 1 - *Funghi in città* è stata oggetto di un'analisi automatica del sentimento (vedi fig. 2) che ne conferma le caratteristiche. La struttura del racconto è, così come notava Corti, di tipo ascendente-discendente (vedi nota 6), e si assiste ad un repentino trasformarsi delle passioni (speranza, romantico trasporto, sospetto, smania di possesso, timore geloso e diffidente, apprensione, ira, rabbia e slancio generoso, rabbia). Come confermato dall'analisi automatica del sentimento (cfr. paragrafo 4, Fig. 2), il racconto inizialmente è caratterizzato da una significativa presenza di espressioni positive. La conclusione invece presenta un clima disforico (riscontrabile nello slittamento della frequenza sulle espressioni negative).

⁶ Come nota Corti, i racconti della prima serie presentano un andamento ascendente-discendente che si ripete nei diversi intrecci. Per essi inoltre Corti individua sette possibili funzioni narrative che sono: a) situazione di partenza; b) concretamento del desiderio in un oggetto; c) ricerca dell'oggetto; d) incontro con l'oggetto; e) ostacolo; f) conquista dell'oggetto; g) danneggiamento. La mancanza del lieto fine porta Corti a parlare di pseudofiaba (Corti 1978: 188 e 198). Nella lettera a Corti citata in precedenza (vedi nota 4), Calvino ritiene la tavola delle funzioni elaborata dall'autrice valida anche per la raccolta di racconti del 1963: "[...] sempre che alla categoria di oggetto si dia un senso più largo" (Corti 1978: 200).

Alla nostalgia si aggiungono così nel testo altri sentimenti: una costante disillusione dovuta agli avvenimenti, la malinconia, talvolta momenti di collera condivisi tra tutti i personaggi del romanzo (cfr. Marrone 2004: 2). Marcovaldo, però, sembra non perdere mai la speranza, nonostante la delusione che ogni avventura gli riserva e ciò fa sì che il movimento narrativo di ricerca, si riattivi ogni volta. Oltre ad un'attenzione per la dimensione passionale, le osservazioni sulla struttura dei racconti e un breve approfondimento sul carattere fiabesco dell'opera di Calvino hanno dato spunto per un'analisi della onomastica del Marcovaldo, attraverso la Named Entity Recognition (NER), e per un'analisi dell'opposizione Natura/Cultura rintracciabile alla base dei racconti. Ad esse ha fatto seguito un'ultima analisi di tipo semantico al fine di restituire una ricognizione totale del testo.

2. Il carattere fiabesco dell'opera: alcune osservazioni sui nomi

Tra le caratteristiche del Marcovaldo emerge il carattere fortemente fiabesco dell'opera, riscontrabile sia nella sua struttura narrativa che nell'onomastica utilizzata⁷. È infatti lo stesso Calvino ad evocare il carattere fiabesco delle sue novelle. Scrive l'autore: "Come per sottolineare il carattere di favola, i personaggi di queste scenette di vita contemporanea – siano essi spazzini, guardie notturne, disoccupati, magazzinieri –, portano nomi altisonanti, medievali, quasi da eroi di poema cavalleresco, a cominciare dal protagonista. Solo i bambini hanno nomi usuali, forse perché solo loro appaiono come sono, e non come figure caricaturali" (Calvino 2002: VII)⁸. L'onomastica del Marcovaldo è stata osservata attraverso la Named Entity Recognition (NER).

⁷ Come abbiamo visto, sul piano narrativo la differenza con la fiaba è costituita dal finale negativo dei singoli racconti. Il carattere fiabesco è ben amalgamato alle caratteristiche dell'oralità, riscontrabili nei numerosi dialoghi presenti nelle novelle, così come nelle descrizioni di luoghi e situazioni (cfr. Mengaldo 1991: 237). Rinforzati da una scrittura visiva, sostenuta da un uso analogico della lingua, dai racconti emerge inoltre uno stretto legame tra la figura del narratore e quella del protagonista. Come scrive Corti: "La vicenda raccontata è solo l'oggettivazione di tale rapporto [...]" (Corti 1978: 197). Mengaldo definisce il Marcovaldo "racconto a narratore esterno" (Mengaldo 1991: 237). Per un'analisi accurata sugli "Aspetti della lingua di Calvino" rimandiamo a Mengaldo (1991: 227-91).

⁸ Mengaldo sottolinea una tendenza ad un'onomastica irrealistica che nei racconti di Marcovaldo si oppone al "realismo umile" dei personaggi, e ricorda, oltre a Marcovaldo stesso, i nomi di alcuni personaggi: gli operai Viligelmo e Sigismondo, il figlio della portinaia Uguccione, lo spazzino Amadigi, il vigile Astolfo, il figlio Fiordaligi (Mengaldo 1991: 242).

Nella Tabella 1 è mostrato il frutto dell'estrazione automatica delle *Named Entities*⁹, che permette di fare osservazioni sistematiche in merito al carattere fiabesco dei nomi propri di persona nel Marcovaldo. La stessa Tabella 1 mostra anche alcuni dei nomi propri di organizzazione, localizzati automaticamente nel testo, rilevanti per evidenziare il contrasto tra la realtà lavorativa e tecnologica della città, e la forza dell'invenzione con cui rispondono Marcovaldo e l'autore stesso. Anche il mondo della città, della modernità, fatto di cartelloni pubblicitari, insegne luminose, e offerte commerciali (vedi per esempio le novelle n. 8; 14 – *Luna e Gnac*; 16 – *Marcovaldo al supermarket*; 17 – *Fumo, vento e bolle di sapone*) è rivestito infatti di una inventiva fantastica, assumendo quasi i caratteri della fiaba, di un mondo che tende alla irrealtà.

Named Entity	Categoria	Frequenza	Percentuale d'uso
Marcovaldo	Persona	343	55.5915721232
Michelino	Persona	55	8.91410048622
Domitilla	Persona	16	2.59319286872
Pietruccio	Persona	11	1.78282009724
Isolina	Persona	9	1.45867098865
Astolfo	Persona	9	1.45867098865
Filippetto	Persona	9	1.45867098865
Teresa	Persona	6	0.97244732577
Diomira	Persona	5	0.810372771475
Sigismondo	Persona	5	0.810372771475
Fiordaligi	Persona	5	0.810372771475

⁹ *Named Entity Recognition* (NER) è un'attività tipica della linguistica computazionale (più nello specifico dell'*information extraction*) volta alla localizzazione automatica nel testo (e alla classificazione all'interno di categorie predeterminate) di nomi di entità, come persone, organizzazioni, luoghi, tempi, ecc. In questo lavoro la NER è stata realizzata con script creati *ad hoc* basati sulla libreria Nltk (www.nltk.org).

Rizieri	Persona	4	0.64829821718
Viligelmo	Persona	4	0.64829821718
Tornaquinci	Persona	4	0.64829821718
Ulrico	Persona	2	0.32414910859
Godifredo	Persona	2	0.32414910859
Ernestina	Persona	1	0.162074554295
Uguccione	Persona	1	0.162074554295
Pierbernardi	Persona	1	0.162074554295
Lavolux	Organizzazione	2	0.32414910859
Sbav	Organizzazione	3	0.486223662885
Blancasol	Organizzazione	2	0.32414910859
Candofior	Organizzazione	2	0.32414910859
Saponalba	Organizzazione	1	0.162074554295
Biarritz	Organizzazione	1	0.162074554295
Limpialin	Organizzazione	2	0.32414910859

Tabella 1: Named Entity Recognition, Person

Le osservazioni proposte trovano convalida nei dati quantitativi, attraverso l'analisi computazionale cui il testo è stato sottoposto. Per comprendere il trattamento subito dal testo e i relativi spunti di riflessione emersi è bene inquadrare il tipo di analisi all'interno del *Natural Language Processing*, NLP (anche conosciuto come Trattamento Automatico del Linguaggio, TAL) che ha consentito di effettuare misurazioni a corredo delle analisi qualitative.

3. Stato dell'arte NLP

L'analisi computazionale di un testo letterario offre spunti interessanti, permettendo di combinare analisi qualitative a metriche quantitative. In questo lavoro si è scelto di seguire la consueta pipeline nota in letteratura in ambito di Natural Language Processing (NLP).

Per la realizzazione dell'analisi quantitativa del testo abbiamo utilizzato due diversi approcci: l'applicazione di strumenti tradizionali per il trattamento automatico dei dati e, in seguito, la verifica di alcune risorse linguistiche create *ad hoc* per il task.

L'analisi automatica del testo si costruisce nel susseguirsi delle seguenti fasi:

- a. Fase di preprocessing: trasformazione del testo intero in un file in un formato *machine-readable* che possa quindi essere trattato in termini computazionali. Il testo è stato convertito in un formato testuale *plain text* privo di tutti i metadati che potessero inficiare le analisi statistiche successive. Esso è stato ripulito da tutti gli elementi strutturali, di formattazione e meta-informativi, propri di un testo scritto stampato (paragrafi, titoli, divisioni in pagine, ecc).
- b. Una volta ottenuto un testo pronto per un'analisi computazionale è stata effettuata la tokenizzazione. Lo scopo di questo step è quello di isolare i *token*, che rappresentano tutte le forme flesse e derivate che una parola può assumere (Martin and Jurafsky 2000). La tokenizzazione non è un task così scontato (Grefenstette and Tapanainen 1994). È necessario dunque tenere conto di come si vuole definire propriamente una "parola" (es. *multiword expressions*, acronimi, abbreviazioni), distinguendo tra possibili manifestazioni che essa può assumere, fonologica, morfologica e sintattica.
- c. La lemmatizzazione converte tutte le occorrenze flesse in cui le parole possono trovarsi in un testo nella loro *base form*. Per questo lavoro, abbiamo scelto di utilizzare un approccio basato sulla grande mole di dati linguistici contenuti nel DELA, una risorsa creata nel Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della Comunicazione (DISPSC) che comprende set di dizionari, grammatiche e automi a stati finiti. Per rendere possibile la Lemmatizzazione è cruciale una fase di Part-of-Speech tagging. Il POS tagging consiste nell'attribuire a ciascuna parola la sua categoria grammaticale (pos) in modo da consentire la disambiguazione per tutti quei termini che possono risultare ambigui (es. *la vecchia porta la sbarra*). Oltre agli approcci *rule based* (Greene e Rubin 1971), Il software *mister_lemmi* (Maisto 2017), utilizzato per questo task, include, oltre al Lemmatizzatore, un modulo di POS tagger basato sul *Machine Learning*.

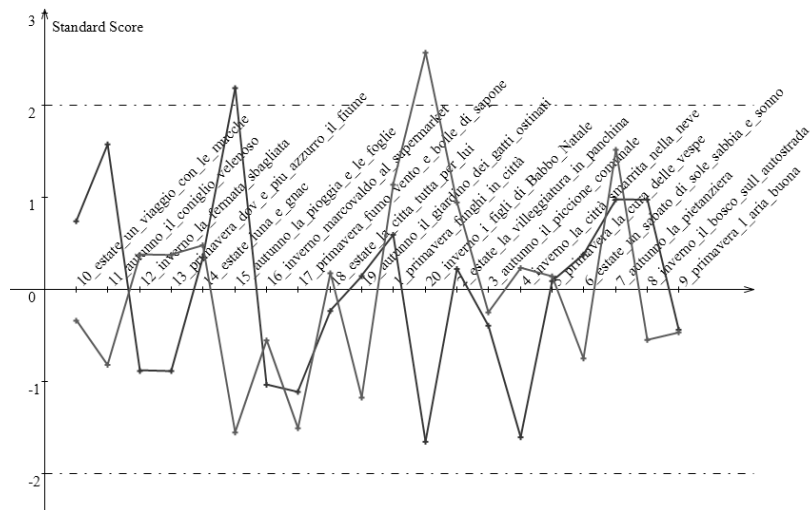


Figura 1 Standard score rispetto alla distribuzione degli indicatori di sentimento euforico (verde) e disforico (rosso) nel corpus.

- d. Oltre ad un approccio sintattico e ad un approccio prettamente statistico, il testo è stato analizzato anche da un punto di vista semantico, attraverso l'applicazione di una serie di tecniche appartenenti alla famiglia dei cosiddetti *Distributional Semantics Algorithms*.

La *Semantica Distribuzionale* si fonda sull'ipotesi di Z. Harris (1954) secondo cui la distribuzione di un elemento può essere definita come la somma di tutti i contesti di quell'elemento. Successivamente, Shutze (1995) basa su questa Ipotesi Distribuzionale un algoritmo di disambiguazione che utilizza una rappresentazione vettoriale delle parole fondata sulla similarità derivata dalla co-occorrenza dei termini.

È però nel '96/'97 che la *Distributional Semantics* inizia ad assumere importanza grazie a due articoli basati su approcci simili. In Landauer (1997), viene presentato un modello che simula il fenomeno dell'apprendimento della conoscenza basato su matrici di co-occorrenza all'interno di testi organizzati in enormi corpus rappresentativi ed omogenei. L'algoritmo, chiamato *Latent Semantic Analysis* (LSA), mira a far emergere informazioni e coll-

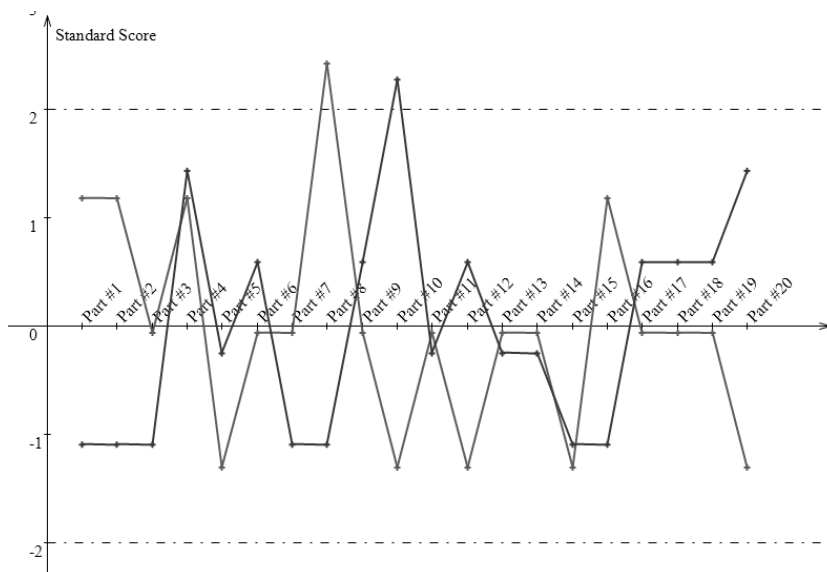


Figura 2. Standard score rispetto alla distribuzione degli indicatori di sentimento sul primo racconto (Primavera. Funghi in città).

egamenti latenti nei testi attraverso un algoritmo di apprendimento non-supervisionato.

L'altro approccio, chiamato *Hyperspace Analogue to Language* (HAL) (Lund and Burgess, 1996), mira a calcolare la similarità tra parole basandosi su vettori di co-occorrenza comparati tramite la distanza del coseno (Cosine Similarity). I vettori di co-occorrenza vengono generati dall'analisi di grossi volumi di dati testuali analizzati in sequenze di 10 parole per volta.

Una versione di HAL basata sulla Lingua Italiana, presentata per la prima volta in Perna et. al. (2016) ed in Maisto (2017), è stata utilizzata per una analisi semantica automatica del testo.

4. Analisi Automatica dei Sentimenti

La verifica automatica dell'andamento generale dei *sentimenti* nell'intero testo non sembra dare nessuna informazione circa orientamento della polarità delle emozioni e dei giudizi espressi in esso (Figura 1). Ciò rispecchia la natura dell'opera di Calvino, la cui struttura non rappresenta un'unica storia, ma si moltiplica in una serie di racconti caratterizzati da

una struttura comparabile. La Figura 2 mostra, infatti, l’andamento del sentimento (euforico: verde, disforico: rosso) nel primo capitolo del libro. Nell’incipit può essere notata una significativa presenza di espressioni connotate positivamente, mentre nella conclusione, notiamo uno slittamento della frequenza relativa sulle espressioni negative. La stessa struttura si riscontra in ognuno dei racconti di Marcovaldo.

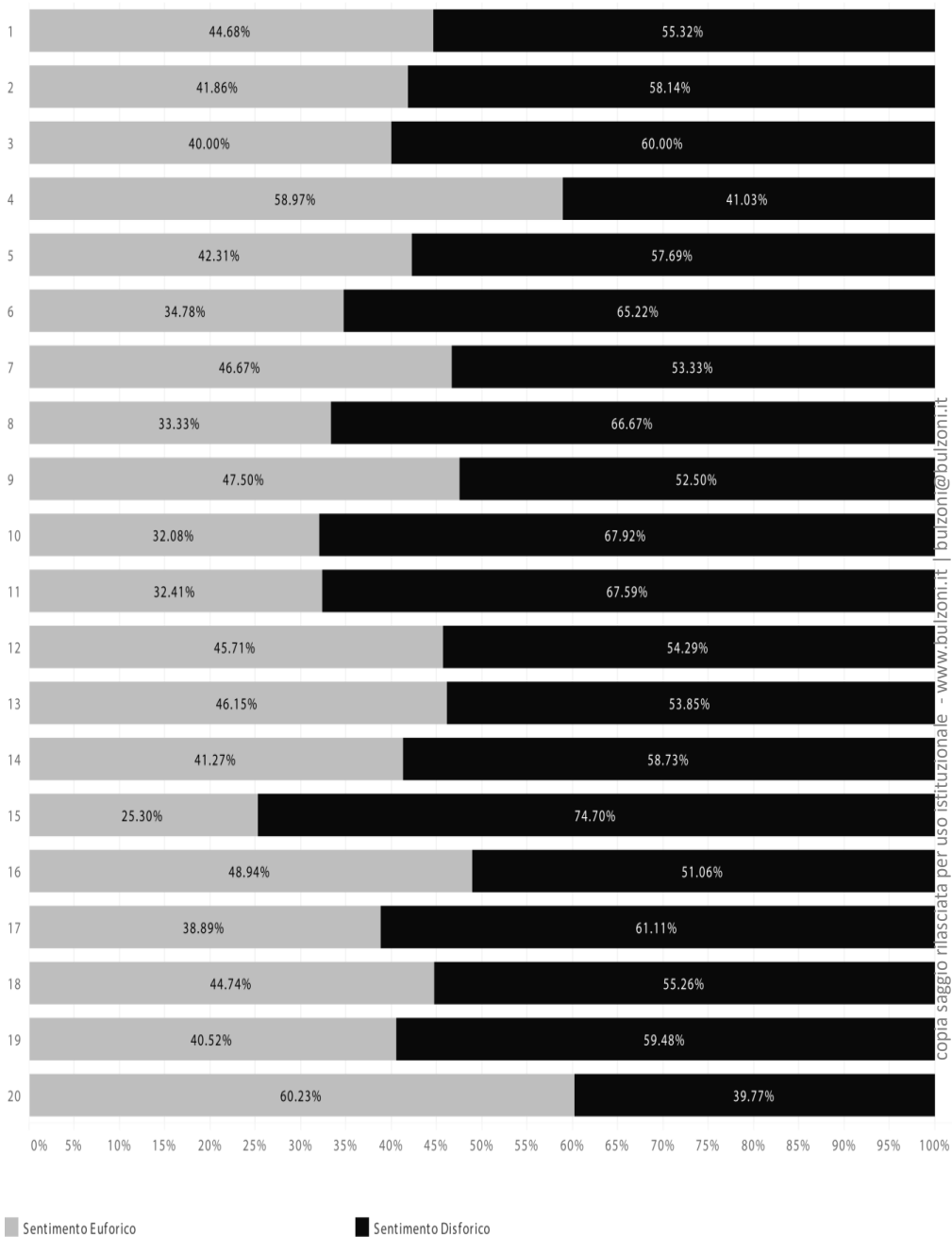
Le espressioni di sentimento riscontrate nel testo sono state polarizzate automaticamente grazie alla risorsa lessicale *SentIta* (Pelosi 2016, 2015a, 2015b; Pelosi, Maisto, 2015), che comprende una collezione di circa 15.000 lemmi orientati semanticamente (nomi, verbi, aggettivi e avverbi (composti e semplici e frasi idiomatiche).

Sebbene la quantità di termini positivi presenti in ogni capitolo e nel testo in generale sia simile alla quantità di termini connotati negativamente, non si può dire lo stesso della distribuzione degli indicatori di *speranza* e *delusione* (vedi Tabella 2). La presenza di termini indicanti speranza (89% in tutto il testo) è di gran lunga superiore a quella di termini indicatori di delusione. Nonostante la quantità di indicatori di delusione raccolti ecceda quella degli indicatori di speranza.

Euforia	Disforia
Speranza	Delusione
speranza, sperare, speranzoso, speranzosamente sperabile, attendere, fiducia, fiducioso, fidare, fidarsi, fede, aspirazione, aspirare, aspettativa, desiderare, desiderio, desiderabile, augurare, augurio, promettere, promessa, assicurare, assicurazione, prospettiva, prospettare, ottimismo, confidare, credere, credenza, sogno, sognare, sicurezza.	Delusione, deludere, tradire, Tradimento, frustrare, frustrazione, Amarezza, amareggiare, amareggiato, amaramente, insoddisfazione, insoddisfatto, vano, vanificare, vanamente, invano, illudere, illusione, disilludere, disillusione, disincantare, disincanto, ingannare, inganno, ingannevolmente, apparenza, incubo, diffidenza, diffidare, dubbio, dubitare, pessimismo, sfiducia, sconforto, sconfortante, pessimismo, scetticismo, scetticamente, sospetto, sospettare, circospezione, circospetto.

Tabella 2: Categoria Timica Euforia/Disforia

Questo fenomeno non deve sorprendere, essendo molto comune nel task di NLP noto come *sentiment analysis*, nel quale i lessici spesso presentano un eccesso di item lessicali negativi, cfr. il già citato *SentIta* per



copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

Figura 3: Euforia/Disforia, distribuzione gerarchica per capitoli

l'italiano e *SO-CAL lexicon* (Taboada et al., 2011), *AFINN-111* (Nielsen, 2011) e il *Maryland dictionary* (Mohammad et al., 2009) per l'inglese. Nei testi, invece, come accade in Marcovaldo per i sentimenti indicanti speranza/delusione, è riscontrabile il trend esattamente opposto. È la *Pollyanna hypothesis* che afferma la naturale tendenza dell'uomo a utilizzare termini positivi più frequentemente rispetto a quelli negativi. Si ricordi la famosa citazione di Boucher and Osgood (1969: 1) "*people tend to look on (and talk about) the bright side of life*".

Il cosiddetto *linguistic positivity bias* è stato sperimentalmente dimostrato e misurato in diverse lingue dai risultati sperimentali di Montefinese et al. (2014) e Warriner et al. (2013) e Garcia et al. (2012).

Nel caso di Marcovaldo la questione pare essere più complessa, dato che la quantità di espressioni negative (disforiche) (59% dall'applicazione di SentIta sull'intero corpus, cfr. figura 3 per la distribuzione dei sentimenti euforici/disforici nelle varie novelle) nel testo è consistente, mentre la percentuale di espressioni indicanti il sentimento specifico di *delusione* (disforico) è estremamente basso (11%).

Il protagonista, nonostante il carattere sfavorevole delle situazioni con cui si scontra, sembra non rendersi conto dell'impossibilità di soddisfare i suoi desideri e persevera nel tentativo di congiungersi con ciò che, di volta in volta, rappresenta per lui un oggetto di valore. In sintesi, la grande differenza riscontrata nella lettura automatica del testo, tra l'alta frequenza di espressioni negative (59%) e la quantità minima di espressioni indicanti delusione (11%) si spiega con l'importanza dell'ingenua attesa euforica del protagonista all'interno di eventi sistematicamente avversi.

5. L'opposizione tra natura e cultura

Una valutazione quantitativa della presenza dell'opposizione tra natura e cultura è stata effettuata sulla base della ricerca di nomi concreti classificati come membri delle classi Nbot (piante), Anl (animali), Ndisp (dispositivi), Nedi (edifici)¹⁰.

I lemmi sono attribuiti ad una classe piuttosto che ad un'altra sulla base della relazione di sussunzione (X è un Y, i.e. un *fungo* è una *pianta*, un *leprotto* è un *animale*, una *macchina* è un *dispositivo*, una *casa* è un *edifi-*

¹⁰ La risorsa lessicale utilizzata per l'annotazione automatica degli indicatori è un dizionario Nooj che contiene circa 20.000 entrate di nomi etichettati come concreti e sottocategorizzati attraverso l'uso di 20 etichette, tra cui piante, animali, dispositivi, edifici, testi, indumenti, cibo, monete, ecc.

cio). Il tag, dunque, rappresenta (quasi) sempre l'iperonimo dei membri che contrassegna. Eccezioni sono le relazioni meronimiche (X è parte di Y, i.e. la *foglia* è parte di una *pianta*, il *pungiglione* è parte di un *animale*, lo *schermo* è parte di un *dispositivo*, la *finestra* è parte di un *edificio*); le quali, insieme agli iponimi di piante, animali, dispositivi e edifici, rappresentano degli indicatori estremamente efficaci per la valutazione quantitativa dell'opposizione tra natura e cultura nel corpus testuale del Marcovaldo. Sono stati scelti come indicatori per la loro stretta connessione semantica rispetto ai concetti di campagna (piante e animali) e di città (dispositivi ed edifici), manifestazione testuale dell'opposizione profonda natura/cultura.

La Tabella 5 mostra analiticamente la composizione del dizionario dei nomi concreti relativa alle categorie prese in esame. Inoltre, presenta dati numerici circa le occorrenze testuali degli indicatori scelti e alcuni esempi tratti da Marcovaldo.

Natura					Cultura			
Campagna					Città			
Indicatori	Nbot		Anl		Ndisp		Nedi	
Descrizione	(parti di) Piante		(Parti del corpo di) Animali		(Parti di) Dispositivi		(Parti di) Edifici	
Entrate dizionario	2189		459		1192		1580	
	49%				51%			
Occorrenze testuali	129		28		52		258	
	34%				66%			
Esempi da Marcovaldo	lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ	lemma	occ
1	foglia	47	bestia	12	macchina	13	casa	69
2	albero	36	leprotto	5	lampione	7	chiesa	26
3	fungo	20	bestiola	5	schermo	5	ditta	22
4	ramo	10	felino	3	neon	4	finestra	17
5	erba	8	pungiglione	2	lampada	3	porta	17

Tabella 5: Opposizione Natura vs Cultura

È interessante notare che, sebbene la quantità dei diversi indicatori presenti nel dizionario sia pressappoco equivalente (49% e 51%), la distribuzione di queste stesse entità nel testo sia molto diversa (34% *named entity* per il concetto campagna e 66% per il concetto città).

Come la forte presenza di una connotazione negativa e di un ingenuo sentimento di speranza emergeva come regolarità in quasi tutte le novelle (cfr. Paragrafo precedente), qui, quasi in ogni racconto (vedi Figura 4) l'analisi quantitativa evidenzia la prepotenza degli elementi legati alla città (edifici più che dispositivi) rispetto a quelli legati alla campagna (piante più che animali). Il ritorno ad una condizione diversa, legata alla natura rimane un sogno mai realizzato, una ricerca solo in parte soddisfatta e con risultati fallimentari. Nonostante l'“occhio poco adatto alla vita di città” di Marcovaldo, nonostante il suo interesse unidirezionale nei confronti dei “minimi segni d'una vita animale e vegetale” gli elementi legati alla città rimangono comunque dominanti in tutto il corpus.

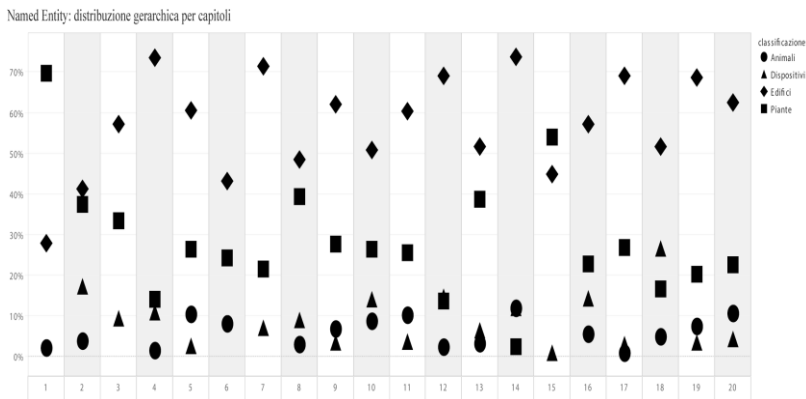


Figura 4: Piante, animali, dispositivi ed edifici nei racconti di Marcovaldo

6. Analisi semantica

Come detto nelle pagine precedenti, ad una analisi basata sulle regole è stata affiancata un'analisi di tipo statistico/semantico attraverso l'applicazione di metriche classiche del trattamento automatico del linguaggio come il Term Frequency/Inverse Document Frequency (TF/IDF) e la similarità semantica.

In primo luogo una fase di pre-processing caratterizzata dalla pulizia del testo, dalla sua suddivisione in capitoli e dall'applicazione di un effica-

ce algoritmo di POS Tagging e Lemmatizzazione ha permesso di uniformare il testo e generare una lista ordinata dei lemmi presenti.

Successivamente, il numero di occorrenze dei lemmi è stato normalizzato in base alla dimensione del capitolo ed è stato utilizzato un algoritmo di generazione del TF/IDF, una comune misura di ‘peso semantico’ delle parole che attribuisce un valore più alto ai termini che in modo più forte caratterizzano il capitolo nel quale appaiono.

Dopo aver estratto le 30 parole con il maggior peso per ogni capitolo, è stato applicato l’algoritmo HAL in modo da calcolare, per ogni parola estratta, le 10 parole semanticamente più simili. Dalla matrice estratta è stato generato il grafo del quale è possibile osservare un estratto nell’immagine 5.

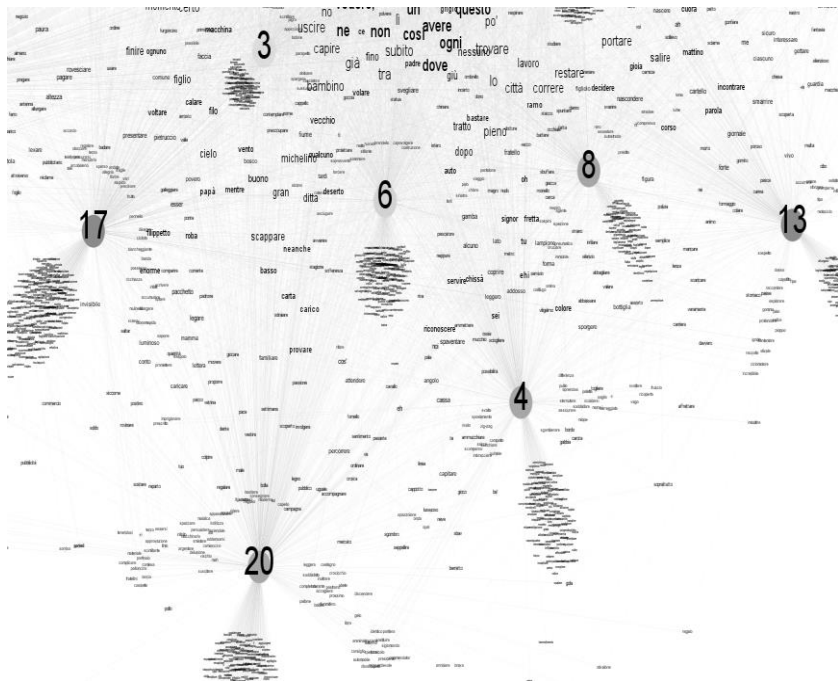


Figura 5: Rete Semantica per capitoli

La rete mostra le relazioni emerse tra i capitoli del libro basate sulla presenza di parole appartenenti allo stesso ambito semantico. Il grafo è un *Two-mode Graph* (grafo bipartito) che rappresenta capitoli e parole come

nodi: i capitoli sono stati diversificati in base alla stagione espressa nel loro titolo e sono rappresentati con dimensioni uniformi e identificati dai rispettivi numeri. I nodi parola hanno dimensioni variabili in base al valore di *in-degree*, ossia, la quantità di link in ingresso.

Come è possibile osservare nell'immagine, alcune parole più comuni (in alto al centro) sono visibili in modo evidente e sono posizionate al centro del grafo in quanto condivise dalla maggior parte dei capitoli. Per quanto riguarda la relazione tra i capitoli, il caso dei capitoli 4 e 20 è esemplificativo della presenza coesione semantico-lessicale latente. Infatti, sia il capitolo 4 che il capitolo 20, strettamente associati nel grafo, condividono un lessico simile in quanto entrambi cronologicamente collocati in inverno e fortemente correlati al concetto di neve.

7. Conclusioni

Il presente contributo offre spunti per un'analisi su più livelli del *Marcovaldo*, applicando tecniche e paradigmi presi al crocevia tra Semiotica, Text Analysis e Linguistica Computazionale.

L'analisi automatica della semantica del testo sostiene l'interpretazione semiotica. Le quantità di termini positivi e negativi nei singoli racconti, così come nell'intero testo, risultano simili, i termini indicanti speranza risultano essere l'89%, una percentuale molto superiore a quella dei termini indicanti delusione (cfr. Tabella 2, par. 4). I *topoi* dell'intera raccolta possono allora essere così delineati: la tensione costante verso una vita "ideale", vagheggiata ma irrealizzabile, in netta opposizione con la dimensione cittadina in cui Marcovaldo si trova costretto a vivere. Sono inoltre immediatamente rintracciabili nell'opera delle opposizioni profonde molto nette tra Natura e Cultura, Campagna e Città, Tradizione e Modernità, che ne costituiscono il senso (Marrone 2004: 1)¹¹. A tal proposito una valutazione quantitativa dell'opposizione profonda Natura vs Cultura ha infatti evidenziato una maggiore presenza nel testo degli elementi legati alla città (edifici) rispetto a quelli legati alla campagna (soprattutto piante). E il dato è nuovamente coerente con l'analisi qualitativa dei testi che ha preceduto quella quantitativa. L'arco narrativo si chiude quasi sempre negativamente e quando ciò non avviene, come nel caso delle novelle prese ad esempio in precedenza, il finale è in realtà sospeso, o comunque non corrispondente

¹¹ Analizzando l'opera del 1963 Corti individua un cambiamento del senso profondo rispetto alla serie del 1958, esprimibile nella opposizione: realtà tecnologica vs forza dell'invenzione (Corti 1978: 196). Cfr. Tabella 5.

all'esito sperato¹². Vi è inoltre sempre un cambiamento del clima timico, da euforico a disforico, se non addirittura un passaggio al surreale, per cui il lettore attiva una sospensione del giudizio rispetto alla incredulità del racconto.

Bibliografia

- BOUCHER J., OSGOOD C. E., 1969, "The Pollyanna hypothesis", in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, pp. 1-8.
- CALVINO I., 1993/2002, *Presentazione a Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Milano, Mondadori.
- CORTI M., 1978, *Il viaggio testuale*, Torino, Einaudi.
- FABBRI P., SBISÀ M., 1985, "Appunti per una semiotica delle passioni", in FABBRI P., MARRONE, G., (a cura di) 2001, *Semiotica in nuce. Volume secondo. Teoria del discorso*, Roma, Meltemi.
- GARCIA D., GARAS A., SCHWEITZER F., 2012, "Positive words carry less information than negative words", in *EPJ Data Science*, n. 3, vol. 1. Open Access. doi: 10.1140/epjds3.
- GREENE G., M. RUBIN B. B., 1971, *Automatic grammatical tagging of English*, Providence, Brown University.
- GREFENSTETTE G., TAPANAINEN P., 1994, "What is a word, what is a sentence? Problems of tokenisation", in *Proceedings of the 3rd Conference on Computational Lexicography and Text Research (COMPLEX'94)*, Budapest, COMPLEX '94.
- GREIMAS A. J., 1985, *Del Senso 2*, Milano, Bompiani.
- GREIMAS A. J., COURTÈS J., 2007, *Semiotica: dizionario ragionato della teoria del linguaggio*, Milano, Paravia.
- HARRIS Z.S., 1954, "Distributional structure", in *Word*, n. 2-3, pp. 146-162.
- LANDAUER T. K., DUMAIS S. T., 1997, "A solution to Plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge", in *Psychological Review*, n. 2, pp. 211-240.
- MAISTO A., 2017, *A Hybrid Framework for Text Analysis*, Tesi di Dottorato. Università degli studi di Salerno.
- MARRONE G., 2004, "Marcovaldo: Lune et Gnac", in *EC Rivista dell'associazione italiana studi semiotici*, n. 262, pp. 1-12.

¹² Corti sottolinea la predominanza dell'aspetto fantastico del racconto, che : "[...] quasi sempre sfocia, alla fine, nel surreale" (Corti 1978: 198).

- MARTIN J. H., JURAFSKY D., 2000, *Speech and language processing, International Edition*, Prentice Hall International, New Jersey.
- MENGALDO P.V., 1991, “Aspetti della lingua di Calvino”, in MENGALDO P.V., *La tradizione del Novecento*. Terza serie, Einaudi, Torino, pp. 227-291.
- MOHAMMAD S., DUNNE C., DORR B., 2009, “Generating high-coverage semantic orientation lexicons from overtly marked words and a thesaurus”, in *Proceedings of the 2009 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*, pp. 599-608, Singapore.
- MONTEFINESE M., AMBROSINI E., FAIRFIELD B., MAMMARELLA N., 2014, “The adaptation of the affective norms for English words (anew) for Italian”, in *Behavior research methods*, n. 46, pp. 887-903.
- NIELSEN F. A., 2011, “A new anew: Evaluation of a word list for sentiment analysis in microblogs”, in *Proceedings of the ESWC2011 Workshop on Making Sense of Microposts*, Heraklion, Crete.
- PELOSI, S., 2016, *Detecting Subjectivity through Lexicon-Grammar Strategies. Databases, Rules and Apps for the Italian Language*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Salerno.
- PELOSI, S., 2015a, “Morphological relations for the automatic expansion of Italian sentiment lexicons”, in OKRUT T. *et al* (eds), *Automatic Processing of Natural-Language Electronic Texts with NooJ, Proceedings of 9th International Conference, NooJ 2015*, Berlino, Springer, pp.41-51.
- PELOSI, S., 2015b, “Sentita and doxa: Italian databases and tools for sentiment analysis purposes”, in *Proceedings of the Second Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, Trento, Accademia University Press, pp. 226-231.

LA SCENEGGIATURA
TRA LETTERATURA E CINEMA
GIORGIO BASSANI:
“IL GIARDINO DEI FINZI-CONTINI”

The script between literature and cinema. Giorgio Bassani: “Il giardino dei Finzi-Contini”

The purpose of this work is to verify whether and how a script can remain faithful to the reference literary text. We have chosen for this analysis The Garden of the Finzi-Continis by Giorgio Bassani; the choice was not accidental, because the film version of the novel has given rise to a dispute that has seen as direct or indirect protagonists: Giorgio Bassani, Ugo Pirro co-author with Vittorio Bonicelli of the script and Vittorio De Sica who won, in 1971, the Oscar as the director for Best Foreign Language Film.

The analysis focused on three aspects that relate to:

- 1. The film adaptation and the relevance of the script.*
- 2. Changes of the narrative structure made by the script and by the film, such as additions, subtractions, expansions.*
- 3. Comparison of the novel’s language, the script and the film, taking the example of some of the most emblematic scenes of the story.*

1. Dal romanzo al film

La sceneggiatura rappresenta la struttura narrativa del film e va intesa come un testo autonomo con una propria grammatica; «il segno della sceneggiatura allude al significato secondo la strada normale di tutte le lingue scritte e specificamente dei gerghi letterari, ma, *nel tempo stesso, esso allu-*

de a quel medesimo significato, rimandando il destinatario a un altro segno, quello del film da farsi». (Pasolini, 2007 [1965]: 190).

L'autonomia della sceneggiatura trova un suo limite nel caso della trasposizione cinematografica di un'opera letteraria: il cinema organizza immagini secondo la forma cinematografica, servendosi contemporaneamente della comunicazione verbale e di quella non verbale che fa ricorso ad elementi extra linguistici, come la cinesica (semantica dei movimenti del corpo) o la prossemica (semantica dello spazio, inteso come fatto comunicativo); il testo letterario ha una struttura grammaticale e sintattica di tipo lineare che si realizza attraverso una fitta rete di strategie linguistiche del tutto intraducibili, per le loro stesse caratteristiche, in un altro medium.

Partendo da questi presupposti, la finalità del presente lavoro è appunto quello di verificare se e quanto l'adattamento e la sceneggiatura che ne consegue possano restare fedeli al testo letterario di riferimento. Abbiamo scelto per questa analisi *Il giardino dei Finzi-Contini* di Giorgio Bassani, pubblicato nel 1962; la scelta non è stata casuale poiché la trasposizione cinematografica del romanzo ha avuto un percorso lungo e difficile. I diritti sul *Giardino dei Finzi-Contini* furono acquistati nel 1963 dalla Documento Film e la realizzazione fu affidata a Valerio Zurlini che, oltre alla regia, ebbe il compito di preparare la sceneggiatura con la collaborazione di Salvatore Laurani. Una volta terminato il copione, questo fu inviato a Bassani che lo giudicò inadeguato, perché lontano dallo spirito del romanzo. Anche la produzione non fu soddisfatta del lavoro, per cui il progetto fu abbandonato. Per alcuni anni ci furono altri tentativi finiti nel nulla, finché fu chiesto allo stesso Bassani di collaborare con Vittorio Bonicelli, autore anche lui di un precedente tentativo. Dopo alcune settimane la nuova sceneggiatura fu presentata alla produzione, con la quale si precisarono due punti assolutamente essenziali per Bassani: il primo riguardava la restituzione del copione dopo la revisione effettuata da un professionista, che sarebbe stato Ugo Pirro, in modo da poter apportare le ultime correzioni; il secondo riguardava la ripetizione di inserti cinematografici in bianco e nero relativi al rastrellamento degli ebrei ferraresi avvenuto nel novembre del 1943, al quale avrebbe assistito, non visto, il protagonista. Tutto ciò non accadde, la revisione compiuta da Ugo Pirro, rinviata dopo alcuni mesi, aveva stravolto il piano narrativo ideato da Bassani, non c'era traccia degli inserti cinematografici, e per di più era oramai impossibile intervenire, dato che Vittorio De Sica, a cui era stata affidata la regia del film, aveva terminato quasi tutte le riprese. Cominciò così una lunga controversia giudiziale che coinvolse Bassani, Ugo Pirro e Vittorio De Sica. La disputa, però, non danneggiò il film, al quale, nel 1972, fu attribuito l'Oscar per il miglior film straniero.

La lunga e travagliata storia della versione cinematografica del capo-

lavoro di Bassani mi ha dato, quindi, la possibilità di ricostruire il processo di adattamento ripercorrendo, attraverso le diverse tappe, il passaggio dall'opera letteraria al film e dal film all'opera letteraria.

L'analisi si è soffermata fundamentalmente su tre aspetti che riguardano:

- a. l'adattamento cinematografico e la rilevanza della sceneggiatura.
- b. dal romanzo alla sceneggiatura e dalla sceneggiatura al film: addizioni, sottrazioni, espansioni e variazioni apportate al romanzo dalle due sceneggiature e dalla realizzazione del film.
- c. la comparazione tra la lingua del romanzo e quella del film.

2. L'adattamento

Per indicare il passaggio di un'opera letteraria in un prodotto cinematografico, si è soliti usare indistintamente i termini: trasposizione, adattamento e riduzione. Secondo Nicola Dusi (2006), i primi due termini non possono essere considerati sinonimi, poiché designano procedimenti diversi: il primo sta ad indicare una struttura ordinata che conserva, in massima parte, le coerenze del testo letterario; mentre il secondo è un processo trasformativo che adatta il testo letterario alle esigenze del prodotto cinematografico. Si avrebbe così una maggiore fedeltà con la trasposizione e minore con l'adattamento. Ma se vogliamo essere fedeli all'etimologia dei due termini – trasposizione da *trans-ponere*, mutamento di posto e adattamento da *ad-aptare*, operazione di adattare qualcosa in una dimensione che non è la sua – ci si rende conto che essi possono essere considerati come due facce della stessa medaglia, ossia due momenti inscindibili del processo di trasferimento da una forma artistica all'altra: la trasposizione starebbe ad indicare la fase dinamica del processo, mentre l'adattamento la fase risultativa. Il termine riduzione è, tra i tre, il più restrittivo perché suggerisce l'idea di una *diminutio*, ossia qualcosa che è troppo grande per trovare posto nelle dimensioni anguste di un film: problema peraltro molto concreto, data la durata media di un film.

Indipendentemente da come lo si voglia chiamare, il passaggio da un'opera letteraria ad un prodotto audiovisivo coinvolge sempre tre autori: lo scrittore, autore della fonte letteraria, lo sceneggiatore, autore effettivo del processo trasformativo, e il regista, autore della messa in scena dell'opera cinematografica. Ci si trova quindi, di fronte a tre diversi testi – l'opera letteraria, la sceneggiatura e il film – ognuno con la propria grammatica e le proprie tecniche narrative. Ciascuno di questi testi è il risultato di un processo creativo, in cui ogni autore, secondo il suo ruolo, inventa,

descrive, ordina, elabora e interpreta una storia, che dalle pagine di un libro si trasferisce sullo schermo dove si conclude la metamorfosi delle parole che, da segni grafici, diventano immagini, voci, rumori e musica.

Secondo André Bazin (1986) una trasposizione, per essere fedele, non deve necessariamente rispettare in modo preciso la fonte letteraria, ma ne deve riprendere lo spirito, partendo dalla ricerca di necessari modelli equivalenti. Egli infatti raccomanda di pensare alla trasposizione dalla letteratura al cinema non come a un film che sia degno del romanzo, ma come a una nuova opera che potenzia quella originaria. Le affermazioni del grande critico francese sono state parzialmente superate e gran parte degli studiosi, fra i quali A. Gardles (1993), ritiene che non esista un'equivalenza tra romanzo e film, tra letteratura e cinema. Umberto Eco (2003) propone di ricorrere al termine "trasmutazione" e di considerare l'adattamento come una "nuova opera". Riferendosi a *Morte a Venezia* (1971), Eco mette in evidenza come Luchino Visconti, pur rispettando la fabula, i personaggi e i luoghi dell'originaria narrazione (tranne la professione del protagonista)¹, abbia di fatto «tratto spunto dalla storia di Mann per raccontarci la sua storia»; per questa ragione egli ritiene più giusto intendere questo genere di trasposizione in termini di "trasmigrazione di un tema" (Eco 2003: 337-41).

Quindi sarebbe sbagliato giudicare un film secondo il grado di fedeltà all'opera letteraria, poiché nel momento in cui l'opera è trasposta ed è adatta ad un'altra forma, essa diventa altro e la distanza, più o meno evidente, dalla fonte non pregiudica il suo valore. Tuttavia così come sostiene Antonio Costa (Costa 2004), citando T. Kezich a proposito dei film tratti da opere letterarie, «più che la fedeltà, l'attendibilità o il valore artistico della trasposizione cinematografica, contano l'alone che riescono a suscitare, la forza mitizzatrice che emanano, il fascino che esercitano sulle masse (1986, p. 84)».

3. La sceneggiatura

Autore dell'adattamento è lo sceneggiatore che, nel momento in cui deve trasporre un'opera letteraria, deve decidere che tipo di adattamento ritiene più adeguato allo scopo che vuole raggiungere. In linea di massima si possono distinguere tre forme di adattamento:

¹ Nel film, il protagonista Gustav von Aschenbach è un musicista e non un affermato scrittore come nel romanzo. Probabilmente Luchino Visconti riteneva, come molti critici, che Thomas Mann, nel creare il personaggio di Gustav von Aschenbach, si fosse ispirato al musicista Gustav Mahler (1860-1911).

- a. quello più fedele possibile all'articolazione narrativa dell'opera letteraria di partenza;
- b. quello in cui il riferimento all'opera letteraria si basa solo su alcuni elementi essenziali;
- c. quello in cui la storia, pur partendo da alcuni temi del testo, viene elaborata in maniera del tutto originale.

Lo sceneggiatore, quindi, è il reale artefice della trasposizione, attraverso la sceneggiatura che Pasolini descrive come «il dato concreto del rapporto tra cinema e letteratura» (Pasolini 2007 [1965]: 188). Il testo letterario si trasforma in un altro testo che, contrariamente alla fonte, non è indirizzato ad un pubblico di lettori, bensì ad un terzo autore: il regista, il quale dovrà dirigere tutti i soggetti coinvolti (attori, scenografi, fotografi, montatori, costumisti, ecc.) nella complessa operazione della messa in scena del film.

Un imperativo che si pone ad uno sceneggiatore, ogniqualvolta si trovi ad adattare un romanzo, è la necessità di ridurre il contenuto perché comunemente esso eccede una durata filmica accettabile. La sottrazione è un'operazione assai complessa e per quanto questa possa essere in alcuni casi obbligata, è già, evidentemente, un modo di proporre una lettura personale del romanzo.

Sul versante opposto vi è l'addizione; il mezzo audiovisivo, infatti, talora impone una più precisa caratterizzazione dei personaggi o una dettagliata descrizione dei luoghi, o ancora una drammatizzazione di alcuni eventi: tutti espedienti finalizzati a catturare l'attenzione dello spettatore. Fra sottrazione e addizione si pongono altri due procedimenti: la condensazione, che può consistere nella sintesi di due episodi che sono distanti nel testo letterario, e l'espansione, che consiste nell'espandere alcuni elementi presenti in forma più ridotta nel testo letterario (ad esempio il ballo nel palazzo del Principe di Salina, nel *Gattopardo* di Luchino Visconti [1963]).

Infine, vi sono altri due sistemi a disposizione dello sceneggiatore: la variazione, che ha luogo ogniqualvolta si renda necessario per la finalità del mezzo audiovisivo apportare qualche cambiamento alla storia, e lo spostamento, che consiste nel modificare l'ordine degli avvenimenti.

Naturalmente tutte queste procedure non sono così nettamente differenziate, né tantomeno devono essere necessariamente tutte presenti, ma tutte sono a disposizione dello sceneggiatore che le adotta secondo la sua interpretazione del testo. Lo sceneggiatore è un lettore privilegiato, perché ha la possibilità di concretizzare la sua immaginazione, cercando di far coincidere le parole scritte con le proprie immagini, ovvero con la propria visione del mondo narrato dallo scrittore. In questo senso la sceneggiatura

può essere intesa come un'opera personale ed autonoma, figlia, talvolta infedele, della fonte originaria. Ma a sceneggiatura compiuta, interviene l'opera del regista che a sua volta ha la libertà di realizzare la storia secondo la propria sensibilità e la propria tecnica narrativa. Sarà lui, infatti, a scegliere le immagini definitive, attraverso ulteriori tagli, addizioni, sottrazioni e variazioni di ogni genere: il film diventa un'opera sua, così come la sceneggiatura appartiene allo sceneggiatore e il romanzo allo scrittore. Tre testi e tre autori, spesso in disaccordo fra loro, ma il più debole è senza dubbio lo sceneggiatore perché, mentre il romanzo e il film continueranno ad avere una propria "vita", la sceneggiatura resterà ignorata e priva di qualsiasi pubblico.

4. "Il giardino tradito"

All'inizio del film, *Il nome della rosa* (1976, Regia di Jean-Jacques Annaud, sceneggiatura di Andrew Birkin, Gérard Brach, Howard Franklin e Alain Godard) nei titoli di testa, compare una scritta che avverte che il film è «tratto dal palinsesto del *Nome della Rosa* di Umberto Eco». Lo stesso Eco ha spiegato, in un'intervista, che Annaud attribuiva al termine "palinsesto" il suo significato letterale come lo riportano i dizionari: «Un palinsesto è un manoscritto che conteneva un testo originale e che è stato grattato per scrivervi sopra un altro testo. Si tratta dunque di due testi diversi» (Eco 1986).

La coesistenza "pacifica" di più autori non è sempre possibile, soprattutto quando si tratta di un così detto film d'autore, dove per autore s'intende il regista; la cosa poi diventa ancora più complessa quando il film è la trasposizione di un'opera letteraria di uno scrittore vivente. Questa difficoltà di condivisione di idee, dovuta alla compresenza di più autori (Giorgio Bassani, Vittorio Bonicelli, Ugo Pirro e Vittorio De Sica), ciascuno nel suo ruolo, e portatore di storia, sensibilità ed esperienze di vita e di lavoro diverse, è stata forse la causa del "tradimento" subito, secondo Bassani, dal suo *Giardino dei Finzi-Contini* (Bassani 1998 [1984]). Il "tradimento" è stato per lui ancora più grave, perché ha riguardato non solo il romanzo, ma anche la sceneggiatura che egli stesso aveva preparato con la collaborazione di Vittorio Bonicelli.

Il "tradimento" denunciato da Bassani è stato uno delle ragioni della mia decisione di confrontare i diversi testi – romanzo, sceneggiature e film – per individuarne le effettive differenze sia nei contenuti che nei dialoghi; per quanto riguarda questi ultimi, il mio interesse nasce anche dal fatto che è nota l'attenzione che Bassani riservava alla lingua, sempre molto curata,

ma, nello stesso tempo, poco letteraria e vicina alla lingua comune, con interferenze dialettali, regionali e con l'uso di forestierismi.

Io avevo inizialmente potuto accedere solo alla sceneggiatura di Pirro Bonicelli, per averla gentilmente avuta dallo stesso Pirro qualche anno fa. Ma alcuni mesi fa, grazie alla disponibilità di Paola Bassani, presidentessa della Fondazione Giorgio Bassani e figlia dello scrittore, ho ricevuto da una studiosa italiana, che lavora in Francia, Brigitta Loconte, la versione prima, ossia la sceneggiatura Bassani-Bonicelli. Questa recentissima acquisizione ha aperto uno scenario nuovo nel percorso del mio lavoro, perché non solo mi ha permesso di constatare l'effettività del "tradimento", ma soprattutto perché mi ha dato la possibilità di analizzare le strategie trasformative e linguistiche adottate dagli autori.

Riporto, qui di seguito, ad esempio delle differenze che esistono tra i diversi testi, l'*incipit* del romanzo, delle due sceneggiature e del film:

(tavola 1)

	ROMANZO
Prologo	Piano temporale: presente. Gita da Santa Marinella alle tombe Etrusche di Cerveteri.
Parte prima Capitolo 1	Piano temporale: passato (questo piano diverrà dominante per il resto del romanzo). Descrizione della tomba mausoleo dove solo uno dei Finzi-Contini, conosciuti ed amati dall'io narrante, è sepolto: Alberto. Dalla tomba si passa, poi, alla descrizione della Magna Domus: la grande casa dei Finzi-Contini.

(tavola 2)

scene	inquadrature	SCENEGGIATURA BASSANI-BONICELLI
1		Interno locale ascensore casa Meldolesi – (Giorno)
	20	La grande ruota dell'ascensore occupa quasi interamente un locale angusto: siamo sopra l'appartamento del prof. Meldolesi e una piccola finestra dà sulla piazza del Municipio. Nella penombra:
	21	Giorgio sta guardando dalla finestra socchiusa, stravolto dal dolore. Il prof. Meldolesi cerca di staccarlo da lì. MELDOLESI: <i>Vieni via, è inutile.</i> GIORGIO: <i>Io grido, professore! Io grido.</i> MELDOLESI: <i>Sei pazzo! Se gridi vengono, lo sai! E ti</i>

		<i>trovano!</i>
	22-23-24	Da sopra le spalle di Giorgio vediamo ciò che accade nella piazza...
		<u>ATTENZIONE PER CHI LEGGE</u> La scena che segue (concentramento degli ebrei rastrellati nella piazza di Ferrara) sarà ossessivamente inserita nel corso del film a guisa di “flash-future”-varianti e dettagli della stessa azione, frammenti di un incubo che si stampa nella mente di Giorgio e vi resterà per tutta la vita. Indicheremo i punti principali in cui, presuntivamente, sarà fatto questo lavoro di incastro
2		Piazza Municipio Ferrara (Esterno mattino)
	25-26	Una quarantina di ebrei già rastrellati vengono allineati sotto la grande scala: gente di tutte le età e di tutte le condizioni; donne e bambini; persone umilissime spaurite, altri più fieri.
	27-28	Fascisti e tedeschi (40 tedeschi, 10 tedeschi di cui 4 graduati)
	29-30	Nessun altro nella piazza, ma teste ed occhi alla finestra.
	31-32-33-34	Ad un tratto arrivano le due macchine militari che hanno prelevato i Finzi-Contini. I quali ne discendono. Si uniscono agli altri. <i>VOCE MELDOLESI: Era una famiglia molto importante della nostra città.</i>

(tavola 3)

Scene	Inquadrature	SCENEGGIATURA PIRRO-BONICELLI
1		Sinagoga – Viale Mazzini – (esterno giorno) Anno 1928.
	1	C.L. [campo lungo, n.d.a.] Per inquadrare tutta la via Mazzini, quanto più è possibile, oppure una strada attigua alla sinagoga che lasci scorgere in fondo il portone dell’edificio dove sono situate le sinagoghe. Trotterello di cavallo F.C. [<i>Fuori campo</i> , n.d.a.]
	2	La M. [macchina, n.d.a.] In soggettiva della carrozza si avvicina all’ingresso della carrozza.
	3	P.P. [primo piano, n.d.a.] Perrotti, il cavaliere che tiene le redini le tira, ferma il cavallo, scende dalla cassetta.
	4	Dalla carrozza escono prima Alberto, poi Micòl, poi Ermanno Finzi-Contini e la moglie.

	5-6-7	Mancano
	8	Il professore Ermanno indugia, punta gli occhi per vedere...
	9	...nell'occhiello della giacca del padre di Giorgio il distintivo fascista.
	10	Il padre di Giorgio appare vagamente mortificato.

(tavola 4)

Scene	Inquadrature	FILM
1		Esterno – giorno – la strada che fiancheggia il muro di cinta del giardino.
	1	Un gruppo di quattro ragazzi in bicicletta si ferma davanti al cancello: ADRIANA TRENTINI: <i>C'è nessuno?</i>
	2	GIORGIO: <i>Sta a vedere che è stato tutto uno scherzo, Micòl ne è capace, e come!</i>
	3	ADRIANA TRENTINI: <i>Ma a te chi ti ha telefonato, Alberto o Micòl?</i>
	4	GIORGIO: <i>Micòl</i>
	5	BRUNO LATTES: <i>Ma che scherzi stupidi però.</i>
	6	GIORGIO: <i>Ma no scherzavo, ma cosa credi, è gente educata sai, molto educata.</i>
	7	ADRIANA TRENTINI: <i>Educati sì ma qui non si vede nessuno. C'è nessuno?</i>
	8	S'intravede Perrotti (il domestico tuttofare dei Finzi-Contini). PERROTTI: <i>Eccomi, arrivo.</i>
	9	I RAGAZZI in coro: <i>hooooooooo!</i>
	10	I ragazzi inforcano le loro biciclette. UNO DEI RAGAZZI: <i>Facciamo una gara a chi arriva prima?</i> ADRIANA TRENTINI: <i>Oh! non mi lasciate sola eh!</i> I RAGAZZI: <i>Dai spingi su quei pedali, dai, dai...-</i> La macchina segue i ragazzi che si avviano verso il portone centrale della villa.

Il romanzo inizia con la descrizione di una gita, compiuta nel 1957 dall'io narrante, alle tombe etrusche di Cerveteri. La visita alle tombe prelude alla descrizione del mausoleo funebre dei Finzi-Contini. Il romanzo,

quindi, si apre con un chiaro riferimento alla morte, quasi come se si volesse anticipare la conclusione funesta della vita dei Finzi-Contini e di tanti altri cittadini ferraresi vittime del nazi-fascismo.

Nella sceneggiatura Bassani-Bonicelli viene anticipata la conclusione della storia. La mancanza nel film di queste scene iniziali è una delle ragioni per cui Bassani si era sentito tradito; egli infatti, come si legge nella nota della sceneggiatura, aveva richiesto esplicitamente alla produzione di inserire ripetutamente, quasi in maniera ossessiva, la scena del rastrellamento degli ebrei, avvenuto dopo l'8 settembre, a Ferrara nella Piazza del Municipio, ma la sua richiesta fu del tutto ignorata.

La sceneggiatura Pirro-Bonicelli inizia con la scena della sinagoga che, così come viene descritta, non è nel romanzo. Pirro ha preferito partire dal passato, infatti le scene successive risalgono al 1929, quando Giorgio è a scuola a controllare i risultati finali e scopre di essere stato rimandato in matematica.

Le vicende del film partono nel 1938, all'indomani delle leggi razziali che escludevano gli ebrei dai circoli, dalle scuole e dagli impieghi pubblici. La scena descrive l'arrivo di Giorgio al cancello della *Magna Domus* (così come viene definita l'imponente dimora dei Finzi-Contini), insieme ad una piccola comitiva di ragazzi, tutti invitati, come lui, da Alberto e Micòl a giocare a tennis nel loro campo.

Sia le sceneggiature che il film non riportano la storia dei Finzi-Contini così come viene narrata nel romanzo. Lo stesso Bassani ignora l'ordine dei fatti, introducendo eventi non presenti nel suo libro, con la chiara intenzione di indirizzare l'attenzione del futuro spettatore sui fatti storici che hanno condizionato la sua vita e quella dei suoi personaggi. Manca la voce narrante, e il rastrellamento degli ebrei del novembre del 1943, si svolge sotto gli occhi dello spettatore, al quale i flash-back permettono di conoscere gli antefatti riguardanti i due personaggi principali: Micòl e Giorgio. Ed è proprio sulla loro storia che si sofferma l'attenzione di Pirro e di De Sica che, con la loro versione trasformano *Il giardino dei Finzi-Contini* da romanzo storico a romanzo di formazione, il cui protagonista è Giorgio: l'amore non ricambiato per Micòl, il conflitto con il padre, le conversazioni con Malnate, e soprattutto l'angoscia provocata dalla situazione storica, sono tutte tappe della sua entrata in una consapevole età adulta.

Sin dalle prime scene appare evidente la diversa visione della storia narrata nel romanzo; mentre la fabula sostanzialmente resta la stessa, l'intreccio è diverso, infatti la sceneggiatura Bassani-Bonicelli inizia con un'*addizione*, quella di Pirro-Bonicelli con una *variazione*, e l'incipit del film costituisce, allo stesso tempo una *variazione* e uno *spostamento*. È chiaro che l'intenzione di Bassani era quella di focalizzare il racconto so-

prattutto sul genocidio perpetrato nei confronti del popolo ebraico; nel romanzo infatti la tragedia è preannunciata sin dalla visita alle tombe etrusche. Mentre nella sceneggiature Pirro-Bonicelli e nel film gli eventi storici restano sullo sfondo, fuori dalle mura del grande parco della Magna Domus: mura che però crollano nel momento in cui il portone si apre a due auto, da dove discendono i carnefici dell'intera famiglia. Il fascismo e le leggi razziali si dimostrano dunque una forza esterna che distrugge il quieto, colto e favoloso microcosmo dei Finzi-Contini.

Un'altra differenza che esiste fra il romanzo e gli altri testi sta nella conclusione della storia tra Giorgio e Micòl. Nel romanzo, Giorgio, preso forse da un semplice sospetto, in una sera della primavera de 1939, scavalca le mura della *Magna Domus* e si dirige verso la *Hütte*, un piccolo edificio adibito a spogliatoio che egli teme possa essere il luogo degli incontri segreti fra Micòl e Malnate; ma, ad un certo punto, accortosi dell'ora tarda, non continua la sua perlustrazione notturna e, date le spalle alla *Hütte*, si allontana dalla parte opposta: il tradimento resta così un semplice sospetto. Nel film e nelle sceneggiature, invece, Giorgio scorge dalla finestra della *Hütte* i due amanti e la verità gli appare ancora più cruda, quando Micòl, per sfida, o per bisogno di onestà, accende una piccola lampada, illuminando la scena.

5. Dallo scritto al parlato

La lingua del romanzo rivela l'intenzione di Bassani di creare un linguaggio capace di stabilire un legame con la realtà, in modo da poter esprimere valori autentici e rivelare verità storiche. Egli attinge a diverse risorse linguistiche, dai dialetti (il ferrarese, il veneziano e il milanese, a seconda dei contesti), dal tedesco, dal francese, dall'inglese, ma anche dal latino e dall'ebraico; tutto ciò è inserito in un linguaggio quotidiano che va dal colloquiale (Giorgio e la sua famiglia) al ricercato (i membri della famiglia dei Finzi-Contini). I dialettismi così come i forestierismi, le citazioni in latino e la terminologia religiosa ebraica non sono mai una forzatura e non stridono con l'insieme della narrazione, perché sempre inseriti in contesti opportuni e mai gratuitamente; ad esempio l'ebraico è sempre usato relativamente alle funzioni e ai rituali religiosi, il dialetto è usato dai domestici e qualche volta è ostentato da Micòl, quasi a voler dimostrare la sua vicinanza alle persone semplici; ma Micòl, oltre al dialetto, inserisce, nel suo italiano perfetto, anche espressioni inglesi, francesi e tedesche che denunciano un certo snobismo.

Bassani definisce la lingua di Micòl e del fratello Alberto il "finzi-continico". Si tratta di una lingua infarcita di vocaboli noti solo a loro: una sorta di codice che contribuisce a costruire la loro estraneità dal gruppo, al

quale essi appartengono solo apparentemente. Indicativa è la scena del film dove, al termine della giornata trascorsa con tutti i ragazzi, Alberto dice a Micòl: «Però è stato bello oggi». E Micòl risponde: «Sì sì ma in fondo era più bello quando eravamo soli».

La ricchezza linguistica del romanzo non trova riscontro nel film dove, gioco forza, la parte descrittiva si risolve con le immagini e queste, nonostante la loro suggestiva bellezza, non possono riuscire a “dire” ciò che le parole dicono. Il confronto linguistico tra testo letterario e testo audiovisivo può essere fatto solo attraverso i dialoghi, a meno che non vi sia una voce narrante che esponga parte del testo scritto: espediente non presente nel film di De Sica, né d’altra parte suggerito da nessuna delle due sceneggiature.

Sulla realizzazione dei dialoghi si è concentrata la critica di Bassani alla revisione Pirro. Egli ha ritenuto didascaliche alcune battute, accusando lo sceneggiatore e il regista di aver fatto dire ai personaggi molto di più di quanto fosse necessario e di non aver saputo cogliere le suggestioni prodotte dal non detto. Riporto qui di seguito quanto dichiarato in merito da Bassani nell’articolo *Il giardino tradito* (Bassani 1998 [1984]: 1259)

I dialoghi abbondantemente alterati: [...] Bastava guardare a pag. 68 della revisione-Pirro. Nel copione Bassani-Bonicelli a pag. 51, la scena finiva con la battuta di Alberto: «No, io non esco». Nella revisione-Pirro il dialogo continuava così: «No, io non esco... E poi, per andare dove?... Se uno potesse scegliersi le facce che deve incontrare per strada... allora sì... Io, invece, ogni volta che sono uscito, mi sono sentito spiato... invidiato... MALNATE: Qui, invece, le facce le scegli tu... è questo che vuoi dire? ALBERTO: No... non proprio... Qui siamo sempre in pochi... non mi sento mai aggredito... Lo so a cosa pensi... pensi che mi manca la gioia di vivere... Ma chi me la può dare?». Aggiunta, questa, che, a parte ogni altra considerazione, modifica profondamente il carattere di Alberto, quale appariva nel romanzo e nel copione Bassani-Bonicelli, trasformandolo in quello di un verboso illustratore della propria nevrosi.

Un altro appunto che Bassani muove a Pirro è l’uso del pronome *che* al posto di *cosa* in espressioni del tipo *Che fai? Che dici?* usate dai ragazzi; egli sostiene che tali espressioni non appartengono agli italiani che vivono «al di sopra della linea gotica». (Bassani 1998 [1984]: 1264)

La varietà linguistica del romanzo è riprodotta nel film attraverso una lieve diversificazione dei registri secondo le componenti diatopiche, diastratiche e diafasiche. Le prime riguardano i diversi accenti regionali, come il ferrarese dei ragazzi, il milanese di Malnate e il veneto degli zii; le seconde segnalano le differenze culturali e sociali, come ad esempio il dialet-

to del domestico Perrotti; le terze riguardano le diverse situazioni comunicative e i differenti modi in cui vengono realizzati i messaggi linguistici in relazione ad uno specifico contesto situazionale.

I registri presenti nel parlato filmico appartengono alla sfera del colloquiale con diverse sfumature:

- a. il registro colloquiale informale adottato dai ragazzi (tavola 5) è caratterizzato dalla presenza di cliché e di luoghi comuni:

(tavola 5)

IL PARLATO FILMICO DEI RAGAZZI		
Giardino Finzi-Contini	GIORGIO	<i>Vedo che continuate a filare che è un piacere... Fidanzati?</i>
	LATTES	<i>Ma... dai... piantatela.</i>
	MALNATE	<i>Bella... ma non è mica un po' scema?</i>
	ALBERTO	<i>Eh... magari sì... ma importa?</i>
	MALNATE	<i>Per me, no... a me, come sai... sono sempre piaciute donne del tipo di Gladys.</i>
...	ALBERTO	<i>Belle, sciocche e sufficientemente...</i>
	MALNATE	<i>Puttane</i>
Stanza di Alberto	MALNATE	<i>Pensavo... alla Gladys lì a Milano, e mi domandavo...</i>
	ALBERTO	<i>Che cosa?</i>
	MALNATE	<i>Ma insomma... ci sei o non ci sei andato a letto, con la Gladys... ormai sono passati tre anni.</i>

- b. la lingua dei Finzi-Contini (tavola 6) oscilla tra il colloquiale e il formale, ma è meno ricca ed interessante della lingua del romanzo, dove ci sono frequenti riferimenti all'ebraico, al latino e persino ad uno strano dialetto nato dalla commistione del veneto e dello spagnolo (nonna Regina si lamenta della «much» umidità e il figlio la riprende dicendo di stare «callada», cioè zitta, poiché c'era il «musafir», l'ospite).

(tavola 6)

IL PARLATO FILMICO DEI FINZI-CONTINI		
Sala da pranzo Finzi-Contini	GIORGIO	<i>Buona Pasqua</i>
	Il padre ERMANNIO	<i>Ben arrivato, accomodati...</i>
	La madre OLGA	<i>Oh! Bravo, bravo, Giorgio</i>
	Il padre ERMANNIO	<i>Accomodati, vieni qua vicino a me.</i>
	La madre OLGA	<i>Oh! Giorgio, finalmente, ma perché non viene più spesso, Alberto e sempre così solo!</i>
	Il padre ERMANNIO	<i>Sono così felice che questa Pasqua la festeggi anche con noi.</i>
	La madre OLGA	<i>Per fortuna la nostra Micòl è tornata, senza di lei si è così tristi!</i>
Biblioteca Finzi-Contini	GIORGIO	<i>Grazie, mi hanno detto che lei ha anche degli inediti del Carducci. È vero?</i>
	Il padre ERMANNIO	<i>Sì un giorno te li farò vedere. Io sono di qua. Se hai bisogno di qualcosa... un caffè, una limonata, un consiglio... chiamami, chiamami pure.</i>

- c. la lingua della famiglia di Giorgio (tavola 7) è un colloquiale medio, più formale quello della madre, più irruente quello del padre che a volte si lascia scappare qualche imprecazione; sorprendono due battute in francese, pronunciate dai genitori di Giorgio per non farsi comprendere dalla domestica.

(tavola 7)

IL PARLATO FILMICO DEI GENITORI DI GIORGIO		
Sala da pranzo casa di Giorgio	PADRE	<i>Ci sei poi stato, ieri pomeriggio a casa Finzi-Contini?</i>
	GIORGIO	<i>Certo.</i>
	PADRE	<i>E come erano? Gentili?</i>
	GIORGIO	<i>Gentilissimi</i>
	PADRE	<i>Ah, lo credo bene. Sono gentili perché sono contenti di quello che sta succedendo... è talmente chiaro!</i>

	GIORGIO	<i>Ma cosa dici?</i>
	PADRE	<i>Ma sì, sì. A loro, in fondo, le leggi razziali gli fanno piacere. Tutti dentro... tutti dentro... gran sorrisi, inviti, salamelecchi... il giardino aperto a tutti... per farne una specie di ghetto sottoposto al loro alto patronato... Puah!</i>
	PADRE	<i>Ah! J'oubliais de dire qu'on ne pourra plus avoir de domestiques de race Ariane.</i>
	MADRE	<i>Il n'y aura plus de domestiques?</i>

Nei dialoghi del film, il finzi-continico, la lingua in codice di Micòl e Alberto, è del tutto assente, anche perché sono poche le battute che si scambiano i due fratelli. Manca quella *lingua franca* inventata per superare il provincialismo linguistico della classe media: una lingua senza confini in un mondo chiuso. Di questa libertà linguistica restano solo poche espressioni particolari usate da Micòl: come: «un campo di patate», per denigrare il campo da tennis della villa, «i sette vecchioni» per indicare un gruppo di palme whashingtonie e «una vecchia zitella come me» per definire Emily Dickinson.

Il dialetto (tavola 8), che nel romanzo per gioco è usato talvolta anche da Micòl, nel film è riservato ai ceti inferiori: Perrotti, il domestico tuttofare dei Finzi-Contini, l'inserviente della biblioteca, la ragazza del tiro a segno:

(tavola 8)

II DIALETTO		
Giardino Finzi-Contini	PERROTTI	<i>Cosa volé ch'el morsi, co quei quattro denti, per l'amor di Dio, sì e no la polenta!</i>
Al portone della Magna Domus	PERROTTI	<i>Chi la serca?</i>
	GIORGIO	<i>Il signor Alberto</i>
	PERROTTI	<i>No credo che non lo potrà vedere stamattina, l'he ancora in letto, deve avere un poco di febbre, l'ha ciapà tutta la piova ieri.</i>
biblioteca comunale	INSERVIENTE	<i>Al scusa, m'ha detto il signor direttore che lei qua non ci può mica stare.</i>
	GIORGIO	<i>E perché</i>
	INSERVIENTE	<i>Ohi, soia mi.</i>
Luna Park	RAGAZZA del tiro a segno	<i>Ma io ti conosco, prima che scoppiasse questa merda di guerra, venivi spesso col tuo amico.</i>

In linea di massima il parlato filmico si mantiene su un registro sostanzialmente uniforme; le variazioni diatopiche, diastratiche e diafasiche, non invalidano l'equilibrio della lingua, che risulta sempre corretta, priva quasi completamente di quei fenomeni tipici del parlato, come anacoluti, ellissi, ripensamenti, etc.. Gli unici fenomeni di una certa rilevanza e frequenza sono:

- la ridondanza del clitico in dislocazioni a destra e a sinistra: («Perché non ci sei andato a letto con la Gladys?»; «Ci sei stato poi, ieri, a casa Finzi-Contini?»; «Ma a te chi ti ha telefonato ?»);
- l'articolo davanti ai nomi propri;
- l'uso frequente dell'avverbio *mica*.

La correttezza linguistica, anche se giustificata dal contesto, rende i dialoghi monocordi, privi quasi del tutto di quella ricchezza lessicale così genialmente creata da Bassani nel suo romanzo. Questa mancanza è giustificata dal fatto che i dialoghi filmici non hanno un'autonomia significativa, essi sono parte di un sistema narrativo il cui centro è l'immagine. Occorre ricordare il principio per cui a costruire una scena è ciò che il personaggio fa, non ciò che dice: la scena deve parlare da sola e il compito dei dialoghi è quello di aggiungere un senso in più alle immagini.

L'adattamento di un'opera letteraria necessariamente implica il "sacrificio" delle parole che, da sole, nel testo riescono a descrivere i tempi e i luoghi di una storia umana in tutta la sua complessità di azioni, emozioni e sentimenti; nel film, invece, sono le immagini ad avere il sopravvento e le parole servono solo come controcanto. Questa rilevante differenza dimostra che non si può intendere l'adattamento in termini di equivalenza, ma solo come un processo di operazioni, realizzate prima dallo sceneggiatore e poi dal regista, atte a trasformare la materia letteraria in materia filmica, con la consapevolezza che non può esistere una fedeltà assoluta nel passaggio da un'opera scritta ad una audiovisiva.

Bibliografia

BASSANI G., 1962, *Il giardino dei Finzi-Contini*, Torino, Einaudi.

BASSANI G., 1998, 1984, *Il giardino tradito*, in R. COTRONEO (a cura di), *Opere*, Milano, Mondadori, pp. 1255-1265.

BASSANI G., BONICELLI V., sceneggiatura inedita de' *Il giardino dei Finzi Contini*.

- BERRUTO G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia.
- BAZIN A., 1986, *Che cosa è il cinema?*, Milano, Garzanti.
- CAROSELLA M., 2004, “Localismo linguistico fra dialetto e italiano regionale nella narrativa di Giorgio Bassani”, in P. D’ACHILLE (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, Firenze, Cesati, pp. 697-708.
- COSTA A. 2004, “Trasposizione”, in *Enciclopedia del Cinema Treccani*, Roma, Istituto dell’Enciclopedia italiana.
- DUSI N., 2006, *Il cinema come traduzione. Da un medium all’altro: letteratura, cinema, pittura*, Torino, UTET.
- ECO U., 1986, “ ‘Il Nome Della Rosa’ , Eco parla del film di Annaud” , in *la Repubblica*, 12 ottobre 1986, p. 33.
- ECO U., 2003, *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.
- GARDLES A., 1993, *Le récit filmique*, Paris, Hachette.
- NENCIONI G., 1976, “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in *Strumenti critici*, LX, pp. 1-56.
- PASOLINI P.P., 2007, 1965, “La sceneggiatura come «struttura che vuole essere altra struttura»”, in *Empirismo eretico*, Milano, Garzanti, pp. 188-197.
- PIRRO U., BONICELLI V., sceneggiatura inedita de’ *Il giardino dei Finzi Contini*.
- RADCLIFF-UMSTEAD D., 1985, “Bassani: The Motivation of Language”, in *Italica*, n. 62, pp. 116-125.
- ROSSI F., (2017), “L’italiano al cinema, l’italiano del cinema: un bilancio linguistico attraverso il tempo”, in PATOTA G., ROSSI F. (a cura di), *L’italiano al cinema, l’italiano del cinema*, Firenze, Accademia della Crusca.
- SABATINI F., 2011, “L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, in COLETTI V. *et al.* (a cura di), *L’italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, Napoli, Liguori, tomo II, pp. 3-36.

Filmografia

De Sica V., 1970, *Il giardino dei Finzi Contini*.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

JOHANNA MONTI
Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"

FRANCESCA CHIUSAROLI
Università degli Studi di Macerata

IL CODICE EMOJI DA ORIENTE A OCCIDENTE: STANDARD UNICODE E DINAMICHE DI INTERNAZIONALIZZAZIONE

Abstract

In our "electronic global village" the emoji code is widespread and used worldwide on different devices by people of different cultures. The emoji character set was standardized by Unicode in 2010 and since then it has become a global iconography, considered a universal code useful to break language barriers and to ease the communication in multilingual contexts. This contribution will look at the standardization contexts of the emoji code, by analysing the semiotic and pragmatic aspects in an intercultural and interlinguistic perspective. The analysis is based on an experiment carried out at "L'Orientale" University of Naples, consisting of an inter-semiotic translation from emoji into Chinese by a group of Chinese students using EmojiWorldBot on Telegram.

1. Il codice Emoji

Epigoni dei famosi *emoticon*, gli *emoji*¹ rappresentano ormai il codice pittografico più diffuso e condiviso a livello globale nella comunicazione

¹ In questo contributo usiamo il genere maschile per la parola *emoji* così come risulta accolta nell'edizione dello *Zingarelli* 2017; secondo la definizione usata nel dizionario, emoji indica la "piccola icona usata nella messaggistica digitale e nei social network, che raffigura faccine, oggetti, animali, ecc.". Segnaliamo però che in altre fonti e

informale, consentendo alle persone appartenenti a nazioni e culture diverse di conversare in maniera più immediata ed espressiva.

La loro origine come “immagine-parola”, da 絵 “immagine”, 文 “scrittura” e 字 ji “carattere”, si deve a Shigetaka Kurita, impiegato della NTT DoCoMo, che nel 1998 inventò il primo set di 196 emoji per il lancio di *i-mode* (un sistema internet per la telefonia mobile). Da allora, grazie all’adozione del set da parte di *Apple* per il suo sistema operativo *iOS5* e, successivamente, anche alla disponibilità su sistema *Android*, il successo degli *emoji* come codice globale non ha conosciuto battute di arresto, fino all’inclusione nel 2010 degli *emoji* nel set dei caratteri *Unicode*². L’uso degli *emoji* a livello mondiale ha raggiunto numeri impressionanti e i dati riguardo l’uso degli *emoji* dimostrano in maniera inequivocabile quanto questo nuovo codice sia diffuso e popolare.

Nel 2015, la società *SwiftKey*³ ha pubblicato uno studio molto interessante, in cui sono stati presi in esame un miliardo di *emoji* per analizzare in che modo i parlanti di quindici lingue diverse utilizzassero gli *emoji* (fig. 1).

Nello stesso anno l’*Oxford Dictionaries*⁴ sulla base dello stesso studio condotto da *SwiftKey* decreta parola dell’anno l’*emoji* 😭 conosciuto come “faccina con lacrime di gioia” motivando la scelta di questo pittogramma in quanto testimonianza della crescente popolarità del codice *Emoji*.

La grande e rapida diffusione di questo fenomeno, tanto da farlo ritenere un codice universale, è da ricercarsi nella possibilità di esprimersi in modo conciso e rapido in testi informali generalmente scambiati su *social media* e sistemi di messaggistica istantanea. Gli *emoji*, infatti, usati

in altri repertori vi è una certa oscillazione nell’attribuzione del genere maschile o femminile alla parola. A tal proposito cfr. la voce nel portale dell’Accademia della Crusca: <http://www.academdiellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/faccine-emoticon-smiley-emoji-maschili-femmi> (29 maggio 2015). Entrambi i generi, maschile e femminile, sono registrati inoltre dal vocabolario del Portale Treccani: http://www.treccani.it/vocabolario/emoji_%28Neologismi%29/

² Il consorzio *Unicode* (<http://unicode.org>) è un’organizzazione no-profit fondata per sviluppare, estendere e promuovere l’uso dello standard *Unicode*, un sistema di codifica dei caratteri ideato per supportare lo scambio, l’elaborazione e la rappresentazione di testi scritti nelle diverse lingue e su tutti i diversi supporti software.

³ *SwiftKey*. 2015. *SwiftKey Emoji Report*, April 2015. Technical report. <https://goo.gl/9QXoEn>.

⁴ *OED* 2015 *Emoji* entry [online]. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/emoji> “Oxford Dictionaries Word of the Year”, Oxford Dictionaries B.

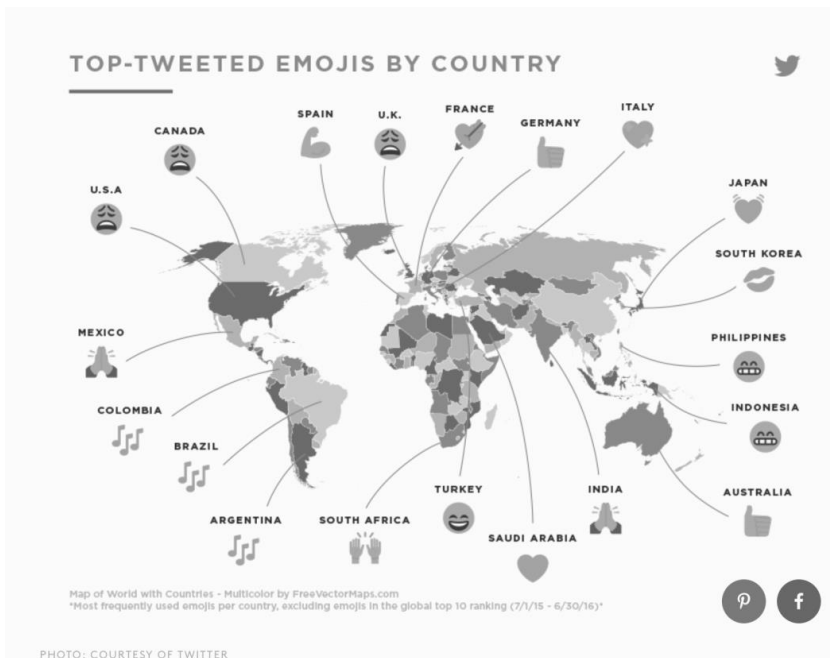


Fig. 1. *Emoji* maggiormente usati a livello mondiale su *Twitter*.

contestualmente a testi scritti, aggiungono generalmente sfumature di significato e veicolano in maniera meno ambigua l'intenzionalità comunicativa dell'emittente, consentendo all'interlocutore di capire rapidamente e in maniera sincretica il messaggio, interpretandolo alla luce degli *emoji* utilizzati.

Il codice *Emoji*, che consta attualmente di oltre 2000 pittogrammi, viene costantemente aggiornato in base alle istanze formulate dagli utenti. Nell'era di Internet, in un mondo sempre più interconnesso, questo codice sembra rispondere alla necessità di usare un linguaggio universale e condiviso in grado di superare le barriere imposte dalle scritture alfabetiche, nonché la complessità e l'ambiguità delle lingue naturali. Sono stati fatti anche esperimenti di traduzione intersemiotica in *emoji* di testi completi, come ad esempio *Alice in wonderland* (Hale 2015), *Moby Dick* (tradotto nel 2009 da Fred Berenson e pubblicata con il titolo *Emoji Dick*) e più recentemente *Pinochio* tramite la comunità di *Scritture Brevi* su *Twitter* (Chiusaroli 2016), ma l'uso principale rimane quello di sfruttare la natura pittografica degli *emoji* contestualmente a messaggi o testi scritti brevi per comunicare velocemente e in maniera efficace.

Nonostante sia un fenomeno così diffuso, è poco studiato se non per aspetti che riguardano la frequenza d'uso sui *social network* (in particolar modo *Twitter*) o nei sistemi di messaggistica istantanea, come ad esempio nello studio condotto da *Macworld* nel 2016 sugli *emoji* più utilizzati nel sistema *iOS*, oppure in quanto indicatore degli umori collettivi in studi di *sentiment analysis* (Novak *et al.* 2015).

Sulla scorta di dati elaborati durante alcuni esperimenti linguistici condotti dalle autrici, il contributo si propone di indagare i contesti di standardizzazione del codice *emoji*, analizzandone la valenza semiotica e pragmatica in prospettiva interculturale e interlinguistica.

2. Standard unicode tra particolarismi e internazionalizzazione

Molti sono i commenti pubblici sull'avvento del codice *Emoji* come “lingua/linguaggio” universale, non sempre, come prevedibile, orientati in un'ottica positiva. Dagli allarmi su un improponibile “ritorno della scrittura geroglifica”⁵, alle premonizioni, ovviamente funeste, sulla distruzione della lingua a vantaggio delle “banali” faccine⁶, alle riaffermazioni sull'impraticabilità della scrittura per figure rispetto al principio fonetico affermato storicamente con gli alfabeti⁷, alla inattuabilità, di fatto, del programma universalista attraverso le lingue artificiali⁸: tutti presupposti che, muovendo da postulati non sempre scientifici (come il nesso forzato tra *emoji* e geroglifici, o la impropria sovrapposizione tra piano della lingua e piano della scrittura), spostano il focus della ricerca sull'obiettivo (evidentemente ideale o irreali), invece che valorizzare le dinamiche, linguistiche e metalinguistiche, del processo (reale)⁹. Va detto infatti che nessun progetto di scrittura in *emoji* ha mai avuto come scopo quello di sostituire la scrittura ortodossa, né di porsi come sistema grafico sostitutivo dello standard nella dimensione diatecnica convenzionale. Innanzi tutto, le poche esperienze di scrittura diretta esclusiva in *emoji* (come *Emojili*)¹⁰ si configurano come sperimentazioni limitate all'ambiente digitale, risultando confinate ai settori speciali-

⁵ <http://www.lastampa.it/2016/07/17/societa/dallemoticon-agli-sticker-il-ritorno-del-geroglifico-PkNA4SdnkWZkAtLDZHSSzO/pagina.html>

⁶ <http://www.ilfoglio.it/cultura/2015/06/05/news/perche-scrivere-con-le-faccine-non-cambiera-il-nostro-linguaggio-84510/>

⁷ http://www.agi.it/innovazione/2017/05/31/news/perch_tutti_parlano_con_gli_emoji_vero_alfabeto_di_internet-1827884/

⁸ <https://it.babbel.com/it/magazine/emoji>

⁹ <https://www.insidemarketing.it/emoji-linguaggio-universale-progetti/>

¹⁰ <http://emoj.li/>

stici dei *social media*; analogamente, le più note applicazioni di riscrittura letteraria (come i sopra citati *Emoji Dick*, *Alice in Wonderland* di Joe Hale, *Pinocchio in emoji*) si pongono nell'orbita delle prove creative di transcodificazione a base intersemiotica, affrontando le tipiche complessità del genere, non nuove per tali contesti traduttivi e senza particolari sconfinamenti oltre la dimensione sperimentale.

Se un caso come *Emojili* ha prevedibilmente dimostrato l'irrealizzabilità di un modello comunicativo privato della intermediazione linguistica¹¹, le esperienze di traduzione hanno dunque avvalorato il ruolo della dimensione interlinguistica senza per nulla riverberarsi sugli usi ordinari della lingua.

La naturale versatilità dell'immagine, unita all'assenza della condivisione del codice comunicativo, ha come rilevante conseguenza la difficoltà a veicolare i sensi, ovvero la fatale ambiguità dei significati che si pone peraltro all'origine dell'abbandono dei sistemi pittografici in favore della soluzione alfabetica nelle tradizioni grafiche storiche. Rispetto alle derive semantiche, la soluzione standardizzante operata dal *Consorzio Unicode* e contestualmente attestata da *Emojipedia* ha il vantaggio di unificare le interpretazioni riducendo la figura a elemento logografico, ovvero proponendo per ciascun *emoji* una corrispondenza verbale innanzitutto e in particolare in lingua inglese.

La primazia accordata all'inglese in quanto lingua di fatto "ufficiale" della rete fornisce un importante elemento di raccordo e di uniformazione rispetto alla pluralità delle rese nelle più diverse lingue del mondo, allo stesso tempo evidenziando in alcuni casi problemi di raffrontabilità tra parola e segno, ovvero riducendo la portata universalista idealmente auspicata per il repertorio *Emoji*.


Oltre le aspirazioni astrattamente espresse sulla valenza universale degli *emoji*, e oltre i particolarismi imputabili al limitato repertorio rispetto alla complessità delle espressioni linguistiche, la cultura annessa alla lingua di partenza può generare interpretazioni non conformi all'accezione originale. Entra in tali complessità di ordine culturale il condizionamento esercitato dall'origine orientale, specificamente giapponese, di alcuni segni. In contrasto con la prevalente, attuale, dimensione d'uso, globalizzata e a base inglese, alcune forme iconiche riflettono espressioni di lessico, grammatica, sintassi proprie alla cultura nipponica, tipicamente non occidentali, con effetti sulla leggibilità degli *emoji* e delle sequenze in *emoji*, come si rileva da vari esperimenti di traduzione intersemiotica lingua-*emoji*.

¹¹<http://www.scritturebrevi.it/2015/07/29/bye-bye-emojili/>



Fig. 2. *Emoji* per i mezzi di trasporto.

Esempio emblematico di tale difformità semiotica è il gruppo degli *emoji Unicode* raffiguranti referenti del reale (persone, animali o oggetti) rappresentati secondo un orientamento “da destra a sinistra”. Vari mezzi di trasporto sono direzionati a sinistra (fig.2).

Identico direzionamento caratterizza le icone della persona che cammina o che corre,  così come l'intero set degli animali risulta orientato verso sinistra, con effetti evidenti sulle possibili interpretazioni del senso.





In un procedimento di etichettatura, l'auto , oltre a essere “veicolo”, può indicare l'azione corrispondente dell'andare, come pure l'*emoji* “person walking/running”  può esprimere l'idea del movimento: entrambi, a una lettura “occidentale”, rappresentano il “camminare/correre all'indietro”, il “venire”, o il “tornare, ritornare”, mentre nella cultura giapponese di origine questi stessi indicano il procedere, l'andare avanti.



Fig.3. *Emoji* per monumenti e luoghi culturali.

L'elemento direzionale può ripercuotersi sulla interpretazione della costruzione sintattica di una frase in *emoji*, per cui l'orientamento dell'immagine ne condiziona la lettura. In una frase come “X Y”, il ruolo sintattico di X sarà certamente desumibile dalla sintassi della lingua di riferimento, ma, senza di essa, il particolare indirizzamento dell'immagine potrà generare ambiguità nell'interpretazione dell'azione rappresentata. Secondo la sequenza sintattica “occidentale” di base, il soggetto si colloca a sinistra del verbo, dunque X sarà “colui che spara (a Y)”, ma nel caso specifico la lettura lineare risulterà ostacolata dalla percezione indotta dall'immagine, generando equivoci nella individuazione dei ruoli di oggetto o soggetto: se “X ”, “chi spara a c ”.

Il repertorio originale *Emoji* è stato presto acquisito dalla cultura angloamericana, acquisendo tutti i più rilevanti caratteri della globalizzazione. L'adesione al modello linguistico inglese ha così condizionato i nuovi *emoji*, in termini di referenti, oltre che per la configurazione estetica delle icone. Diversamente dai casi precedenti citati, molti segni ancora raffiguranti persone, animali, oggetti in movimento (ancora veicoli), appaiono rappresentati non più rivolti a sinistra (o a destra), bensì frontalmente, rendendo in tal modo meno problematica la costruzione e la lettura delle frasi, indipendentemente dalla lingua d'uso (). Si tratta, evidentemente, di innovazioni intese a valorizzare la dimensione generalizzante contro i particolarismi linguistici e culturali.

L'ottica universalizzante non comporta per altro l'annullamento delle singolarità. Entrano infatti nell'inventario elementi delle culture e società, come pure usi e costumi, evidenziando l'interesse per la varietà nella rappresentazione del mondo e della storia. Si inseriscono in tale prospettiva elementi come paesaggi e monumenti e la pluralità dei luoghi culturali (fig.3).

Allo stesso modo secondo la prospettiva aggregante va interpretato l'elenco di elementi del mondo vegetale, arricchito con alcuni *emoji* di cibi, tanto specifici quanto noti oltre i confini geografici e linguistici, ovvero di rango internazionale (per l'italiano, “spaghetti, pizza”; per la cultura statunitense, l' “hamburger” e il “cartoccio di patatine fritte”) (fig. 4):

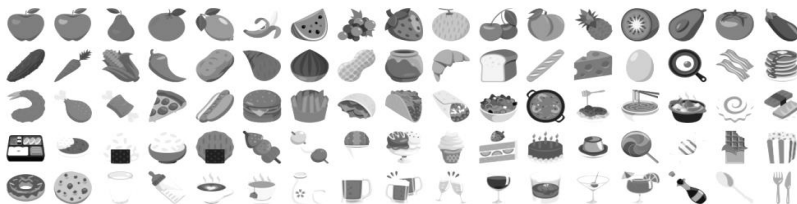


Fig. 4. *Emoji* per il cibo.

Sono inoltre da collocare nella prospettiva della globalizzazione le acquisizioni recenti degli *emoji* riferiti a nozioni di tipo etico e sociale, come l'ampliamento della categoria “persone”, “coppie”, “famiglie”, a comprendere le nuove relazioni in senso non solo tradizionale (fig. 5):

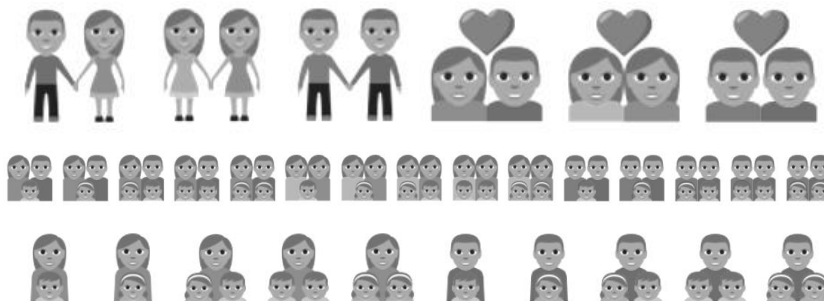


Fig. 5. *Emoji* per le coppie e le famiglie.

Analogamente andranno considerate l'introduzione del doppio genere per gli *emoji* delle professioni, e l'acquisizione delle varianti di “tono di colore” per la rappresentazione delle identità etniche o razziali, contro l'uniformità originaria (fig. 6).

Come si vede, l'idea dell'*emoji* come immagine “stilizzata” del sé, o del mondo, generale e generica nell'intenzione originaria, ha lasciato spazio a un'operazione di continua moltiplicazione dei segni, tale che le icone



Fig. 6. *Emoji* per le professioni e le persone.

sempre più, e sempre meglio, vanno a rappresentare non delle sintesi concettuali, ma le individuali, singolari, realtà.

Quale il vantaggio della proliferazione degli enti in un repertorio iconico? Quale il valore di un sistema evidentemente sempre meno economico per qualità e quantità degli elementi? Vantaggio e valore saranno da rintracciarsi propriamente nella variegata declinazione dell'idea di universalismo, nel senso ampio di internazionalizzazione, inclusione, condivisione, in ultima istanza in quanto strumento di descrizione e conoscenza, delle lingue e delle culture, e, da ultimo, di confronto tra queste.

In questa prospettiva risultano particolarmente interessanti alcuni esercizi di "lettura" degli *emoji* che consentono di comparare la visione del mondo occidentale con quella orientale, evidenziando relazioni o differenze interlinguistiche. Un esempio di tale confronto sarà oggetto dell'ultima parte del presente lavoro.

3. Un esperimento di traduzione intersemiotica: il codice Emoji in Cinese semplificato

Nell'ambito del corso di Traduttologia generale dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" è stato condotto un esperimento di traduzione intersemiotica da *emoji* in cinese semplificato con l'aiuto di alcuni gruppi di studenti madrelingua cinesi provenienti da varie università.

Per condurre questo esperimento ci si è avvalsi di *Emojiworldbot*¹², un bot di traduzione emoji-parola in oltre 70 lingue diverse (Monti et al. 2016) disponibile sulla piattaforma di messaggistica istantanea *Telegram*, che rappresenta il risultato di una collaborazione tra Federico Sangati (ricercatore indipendente), Martin Benjamin e Sina Mansour del *Kamusi Project International and EPFL* (Svizzera) e le autrici di questo contributo. Si tratta di un dizionario multilingue che consente di reperire il significato degli *emoji* attraverso le annotazioni disponibili nelle diverse lingue importate dalle tabelle Unicode fornendo agli utilizzatori delle semplici funzionalità di ricerca per cercare le annotazioni associate agli *emoji* e viceversa, ma anche per aggiungere nuovi o ulteriori significati/annotazioni.

Le tabelle *Unicode* forniscono un set standardizzato di caratteri *emoji*, visualizzabile su diversi dispositivi o tastiere, a cui sono associati immagini, nomi e parole chiave nelle diverse lingue¹³. Analizzando le tabelle, emerge subito che:

- a. non tutte le lingue sono annotate allo stesso modo: le annotazioni non sono uniformi e coerenti tra le diverse lingue, tanto è vero che alcune hanno più annotazioni di altre e ci sono molte lingue, anche non minoritarie, che non sono affatto rappresentate, come ad esempio il gaelico, lo yiddish, lo svedese, il turco e tante altre ancora;
- b. per la loro natura iconica, gli emoji, se da un lato espletano una funzione denotativa in quanto rappresentazione, la cosiddetta zona A nella nozione di senso di Hagège (1989) del referente ricostruito, come ad esempio persone, oggetti, eventi, inevitabilmente vengono interpretati alla luce dell'attitudine culturale e delle presupposizioni dei parlanti (la zona B sempre in Hagège 1989), nonché sono fortemente legati alle significanze inconsce, incodificabili (la zona C – Hagège 1989) proprie di ciascuna cultura;

¹² telegram.me/emojiworldbot.

¹³ <http://unicode.org/cldr/charts/latest/annotations/index.html>.

- c. benché sia inteso come set standardizzato e universale, il codice di fatto accoglie degli *emoji realia*¹⁴, ovvero culturalmente molto specifici, come ad esempio i *pancakes*, piuttosto che il *taco* o il *burrito*, anche se poi di fatto questo vengono intesi come “optional subdomain of the code” (Danesi, 2017: 27) dagli utenti di culture diverse.

EmojiWorldBot, nasce proprio dall’esigenza di superare queste problematiche allo scopo di assicurare un’adeguata copertura per tutte le lingue, non solo nei termini di sufficienti annotazioni associate agli *emoji* per tutte le diverse lingue, ma anche per offrire agli utenti la possibilità di associare nuovi o ulteriori significati (annotazioni) attraverso il gioco “Eggs” (Monti *et al.* 2016). Questo gioco propone all’utente un *emoji* e consente di attribuirgli un eventuale nuovo o diverso significato fornendo le annotazioni disponibili in lingua inglese come suggerimento (fig. 7).



Fig. 7. Il gioco “Eggs” di *EmojiWorldBot*

¹⁴ La definizione di *realia* è stata elaborata nella teoria della traduzione ad opera di diversi studiosi, come ad esempio Schäffner and Wiesemann (2001: 32) che definiscono i *realia* come ‘culture-bound phenomena and terms,’ ‘culture-specific items’ o come Newmark che li definisce come ‘cultural words’ (1988: 94).

Agli studenti cinesi è stato chiesto di usare il gioco per annotare in cinese semplificato *emoji*:

- a. senza annotazioni
- b. annotati in maniera errata o non pertinente
- c. con significati e usi specifici nella cultura cinese

Tra gli *emoji* senza annotazioni sono stati individuati *emoji* di uso comune come ad esempio 😐, la faccina inespressiva, a cui è stata aggiunta l'annotazione cinese 冷漠脸 (faccia indifferente) o 🪦, la bara, a cui è stata aggiunta la corrispondente annotazione cinese 棺材. La mancanza di annotazioni in cinese nelle tabelle *Unicode* è dovuta principalmente ai continui aggiornamenti periodici a cui non sempre segue immediatamente il lavoro di annotazione.

Per quel che riguarda gli *emoji* annotati in maniera errata o non pertinente, gli studenti hanno individuato alcuni *emoji*, tra cui sorprendentemente troviamo alcuni *emoji* ideogrammi come 🗳️, annotato in italiano con “giapponese, ideogramma, ideogramma dividere, dividere”, mentre in cinese significa ‘tagliare’, ma che non viene usato per esprimere questo significato, oppure come 🏪 che, pur essendo un carattere del cinese tradizionale (molto simile al carattere cinese semplificato 营 con il significato di ‘essere operativo’), presenta l’annotazione 营业 (fare affari) che però non viene riconosciuta come corretta. Particolarmente poco pertinente in cinese è il significato di 微笑 ‘, ovvero ‘sorriso’ attribuito nelle annotazioni *Unicode* a 😈 che, rappresentando la faccia di un diavolo, assume piuttosto la connotazione negativa di ‘minaccia’.

Come abbiamo visto in precedenza, a seguito dell’operazione di standardizzazione del codice *Emoji* da parte di *Unicode*, il soggiacente principio di universalità si è evoluto da un concetto che programmaticamente eliminava la variazione attraverso l’adozione di uno standard privo di ambiguità, ad uno di tipo inclusivo delle diversità culturali e dunque fondamentalmente ambiguo. Da questo punto di vista, sono particolarmente interessanti i suggerimenti proposti dagli studenti per aggiungere annotazioni agli *emoji*, allo scopo di registrare quelle che possono essere considerate come variabili in funzione delle condizioni di ricezione culturale. Lo studio ha evidenziato infatti la presenza di un nutrito sottoinsieme di *emoji* il cui uso e la cui interpretazione richiedono una competenza pragmatica specifica, che deriva dalla conoscenza dei significati particolari che questi *emoji* assumono nel contesto culturale cinese.

Una prima categoria di annotazioni proposte in aggiunta a quelle esistenti nelle tabelle *Unicode* riguarda *emoji* che sono riferibili a culture altre rispetto a quella cinese come ad esempio l’annotazione 超级碗” (Super Bowl) per 🏈 ad indicare la finale del campionato della National Football

League degli USA o 荷兰 (Olanda) per 🌸 e 威尼斯 (Venezia) per 🇮🇹, 葡萄 (varietà di uva americana) per 🍇 e 车厘子 (*cherry* traslitterato in cinese) per 🍒

In questa nostra breve rassegna sulle difformità semiotiche degli *emoji* nel confronto tra Oriente ed Occidente, non possono poi mancare quegli *emoji* che o sono *realia*, per loro intrinseca natura, in quanto rappresentano un oggetto specifico appartenente ad una data cultura, come ad esempio gli *emoji* dei cibi nazionali, o perché lo diventano in quanto interpretati come tali, come nel caso di 🍲, in italiano annotato come “ristorante, ciotola di cibo, stufato, zuppa, minestrone” che invece in cinese illustra un tipico cibo cinese 砂锅, che proviene dalla provincia di Sichuan. Rientrano in questa categoria di *emoji realia* un sottoinsieme degli *emoji* animali che oltre a rappresentare gli animali in sé, rimandano ad altri significati propri della cultura cinese come ad esempio, 🐭, 🐰, 🐔, o 🐵 che rappresentano alcuni dei dodici segni zodiacali cinesi, e a cui oltre al significato iconico ovvero 鼠 (topo), 兔 (coniglio), 鸡 (gallo) e 猴 (scimmia), è stato aggiunto il significato di 生肖 (segno zodiacale cinese).

Il caso di 🐵 è particolarmente interessante, perché oltre al significato originale di *scimmia* assume varie ulteriori connotazioni, a seconda del contesto d'uso, rappresentando così un esempio paradigmatico del cosiddetto *thesaurus effect* (Danesi 2017: 55), ovvero “the implied, potential set of related cultural and symbolic concepts that are evoked by an emoji as it is used in some specific context”. La vera particolarità di questo emoji non è tanto rappresentata dal fatto che simboleggia anche un segno zodiacale come abbiamo esposto in precedenza, ma che assume un significato inusuale e scherzoso, molto diffuso nelle conversazioni delle giovani generazioni, ovvero quello di 好 (Ok, va bene). Questo uso particolare è dovuto alla pronuncia della parola *scimmia* nel dialetto cinese del Guangdong, ovvero ‘hou’, molto simile alla pronuncia di *ok*, ovvero ‘hao’.

In questo caso, lo spostamento dalla mera rappresentazione del significato attraverso il codice visivo, in cui si realizza una corrispondenza univoca tra il simbolo e l'oggetto designato, ad una modalità fonetica in cui l'emoji assume un significato specifico nell'ambito di un determinato contesto d'uso per il modo in cui viene pronunciato attribuisce all'emoji in questione una caratteristica bimodale, che apparentemente non è isolata nel contesto cinese. Ad esempio, un altro emoji, ovvero 💊, oltre ad avere il significato di 药丸 (pillola), viene anche usato con il significato di 完蛋 (finirà!), perché in cinese *pillola* e *finirà* hanno uguale pronuncia, ovvero *yaowan*. Stesso fenomeno avviene per l'emoji 📞, che viene usato dai giovani con il significato di *arrivederci* perché omofono di *bye* inglese nella pronuncia cinese.

Tali esempi sembrano conformarsi all'evoluzione della scrittura cinese, implicando il passaggio da una natura eminentemente pittografica, in cui il carattere è un'immagine che rappresenta visivamente in maniera immediata un oggetto, ad una scrittura in cui l'uso dell'omofonia rappresenta una strategia efficace per attribuire ulteriori significati ad una immagine, oltre al suo significato letterale.

Un'altra funzione pragmatica interessante è rappresentata dall'uso di alcuni *emoji* per rafforzare un particolare stato emotivo, con risvolti particolarmente inusuali e incodificabili per la cultura occidentale. Ad esempio l'*emoji* 🚬 si usa per esprimere un senso di tristezza o malinconia, mettendo così in collegamento il concetto di fumo con un senso negativo di disagio in situazioni di angoscia o di noia. Tale uso non è immediatamente intuibile per chi non è di cultura cinese, come risulta dalla conversazione in italiano tra uno studente cinese e una amica italiana (fig. 8):

Per esempio:



Ma la mia amica italiana mi dice:

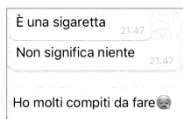





Fig. 8. Uso dell'*emoji* 🚬



Un altro *emoji* che rappresenta uno stato d'animo negativo, è l'*emoji* 🌙, che ha anche il significato di nostalgia (思乡), una associazione di cui è ricca la produzione poetica cinese, come ad esempio nella poesia del poeta Li Bai della dinastia Tang 窗前明月光，疑是地上霜。举头望明月，低头思故乡， in cui la luna simboleggia la nostalgia per la propria nazione.

Ma più che rappresentare stati d'animo negativi, dallo studio emerge che gli *emoji* assumono, in particolari contesti d'uso, una connotazione prevalentemente ironica, in linea con l'ipotesi che l'ironia sia un aspetto peculiare e pervasivo della comunicazione digitale (Reyes *et al.* 2013). Tuttavia, il rimando a significanze inconse rende l'uso ironico degli *emoji*

particolarmente idiomatico e difficilmente interpretabile come ad esempio avviene nel caso di  (in cinese: 灯泡), che viene usato per designare una persona che fa da terzo incomodo in una coppia di innamorati, risultando in tal modo l'equivalente metaforico di *candela* in italiano in espressioni come “fare da candela”, “tenere la candela” o, anche se più raro, “servire da (o reggere il) candeliere”¹⁵. Valore ironico assume anche l'*emoji* numerico **2** quando si apostrofa qualcuno di stupidità in senso scherzoso, come nella frase cinese “你真**2**” (it.: sei troppo stupido!) per non utilizzare la parola “stupido”, che risulterebbe più offensiva.

Così l'*emoji* , ovvero *le mani che applaudono*, denota l'azione dell'*applaudire*, ma la sua interpretazione necessariamente risponde ad uno specifico codice culturale. Se infatti, da un lato, questo gesto assume il valore simbolico di apprezzamento o elogio anche nel contesto culturale cinese, dall'altro può essere interpretato alla luce di due diverse significanze ironiche:

- la prima connotazione, che potremmo dire condivisa anche dalla cultura italiana, è quella che assume l'esclamazione “bravo!” intendendo esattamente il contrario di ciò che si vuole dire, deridendo scherzosamente il proprio interlocutore;
- la seconda, invece, si ricollega alla sfera sessuale, per indicare “fare l'amore” come ad esempio in 为爱情鼓掌  che significa “applaudire all'amore”.

Quanto descritto, ricollega il discorso allo studio degli *emoji* nell'ambito della cinesica, ovvero lo studio del linguaggio del corpo umano, essendo gli *emoji*, che raffigurano espressioni facciali e parti del corpo, interpretabili come cinèmi¹⁶. Benché, ad esempio, emozioni come piangere, ridere, provare dolore o felicità siano condizioni emotive universali dell'essere umano, queste vengono espresse attraverso gesti del volto, delle mani del corpo che sono parzialmente istintivi ed anzi rispondono a precise regole culturali. Se ci sono *emoji* che nel loro significato traslato, sembrano essere cinèmi condivisi anche da culture così distanti come quella italiana e cinese, come ad esempio  che in senso metaforico viene usato in entrambe le culture con il significato di *forza!* (in cinese 加油), ce ne sono altri, come , che oltre ad indicare il gesto, ereditano lo specifico significato che

¹⁵ In alcune città come Firenze e Roma, al posto di “tenere la candela” si usa “reggere il moccolo”.

¹⁶ Il termine *cinèma* è stato coniato da Birdwhistell (1972), similmente al concetto di fonema per indicare i gesti del corpo umano portatori di un significato specifico.

quel gesto assume in un dato contesto culturale, per questo *emoji* in particolare, il significato del numero dieci (十).

La funzione emotiva degli *emoji*, invece viene esercitata in modo particolare dalle cosiddette “faccine”, usate principalmente per palesare lo stato d’animo dell’emittente, come marcatori prosodici del contenuto di un messaggio. L’uso degli *emoji* con significato emotivo può presentare delle differenze in contesti diversi come dimostra la tabella 1, in cui vengono confrontati i significati di alcuni *emoji* nel contesto italiano e in quello cinese.













Emoji	Annotazioni in italiano	Significato cinese	Uso reale in Cina
	faccina mascherata mascherina	生病, 感冒; 戴口罩 (malato, raffreddore)	inquinamento
	faccina guardare altrove roteare gli occhi sollevare gli occhi al cielo	翻白眼, 不屑 (mostrare il bianco degli occhi)	un segno di disprezzo nelle comunicazioni informali.
	arrabbiarsi faccina sbuffare	趾高气昂, 自负, 傲慢 (andare a testa alta, essere presuntuoso)	生气 (arrabbiarsi)
	faccina perseverante	痛苦, 忍耐, 难受 (dolore, perseveranza, una sensazione terribile)	si usa solo con il significato di ‘dolore’
	capovolta faccina scombussolata sottosopra	颠倒 (a rovescio)	atteggiamento indifferente

Tabella 1. Confronto di *emoji* nel contesto d’uso italiano e cinese.

La natura metaforica degli *emoji* si esalta proprio quando il significato è associato ad un concetto astratto che rivela il modo in cui i parlanti elaborano la propria esperienza e il contesto culturale e simbolico in cui operano. In questo modo alcuni *emoji*, benché logogrammi, trasposizione di parole in immagini, di fatto sono immagini metaforiche decodificabili in base allo specifico *framing* (Goffman 1974) culturale, fondato su degli schemi concettuali che permettono a individui o gruppi di collocare, identificare e interpretare eventi e fatti secondo una specifica prospettiva, risultato della or-

ganizzazione delle proprie esperienze. Alcuni studenti cinesi hanno, ad esempio, evidenziato le differenze che sussistono tra la loro cultura e quella italiana nell'interpretazione di alcuni *emoji* simbolo, come ad esempio:

- a.  che in Cina assume il valore di “pieni voti” dato che 100 è il voto massimo per un esame universitario;
- b.  che per i cinesi ma anche per gli americani, oltre ad essere il simbolo dell' alfabeto, significa *American Born Chinese*, per indicare il cinese nato in America, influenzato dalla cultura americana e spesso con una imperfetta competenza del cinese;
- c.  in cinese (数字) è il numero che porta prosperità e fortuna, tanto da essere scelto frequentemente per le targhe automobilistiche.
- d.  difficilmente interpretabile per un italiano, se non nella sua valenza di ideogramma, mentre invece in cinese (汉字“月”) è associato ai significati di mese, festa e torta della luna, perché collegato alla tradizionale festa nazionale della luna o delle torte lunari, celebrata in Cina il quindicesimo giorno dell'ottavo mese del calendario cinese.

Altri esempi di questo tipo sono riscontrabili tra gli emoji *oggetto* con una forte valenza simbolica come  a cui è stata aggiunta l'annotazione 逝者安息 (riposa in pace), in quanto la candela bianca viene usata solo durante le onoranze funebri o  (火苗 in cinese) a cui non solo si associano concetti come quelli dell'immortalità e della trasformazione e le qualità del coraggio, della forza, della passione e della determinazione, bensì viene anche usato per esprimere che una cosa o un persona è 火, ovvero famosa. Un altro esempio di metafora culturale viene fornito da  a cui è stata aggiunta l'annotazione 海龟 (tartaruga di mare) ad indicare quelle persone che vanno a studiare all'estero e poi ritornano in patria, parimenti alle tartarughe appunto, che dopo aver procreato, ritornano al luogo dove sono nate.

Gli *emoji* dunque possono essere intesi come metafore culturali la cui forza visiva può essere usata in contesto per far emergere una particolare connotazione o isolatamente per creare un significato unico. Ma questo aspetto fa sì che l'ambiguità diventi un tratto costitutivo degli *emoji* di cui bisogna tener conto nelle dinamiche di internazionalizzazione.

Ringraziamenti

Si ringraziano gli studenti cinesi, frequentanti il corso di Traduttologia generale dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" negli a.a. 2015-2016 e 2016-2017, che hanno svolto il lavoro di traduzione inter-semiotica dal codice *Emoji* in cinese.

Nota finale

Johanna Monti è autrice dei paragrafi 1 e 3 mentre Francesca Chiusaroli è autrice del paragrafo 2.

Riferimenti bibliografici

- BIRDWHISTELL R. L., 1952, *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*, Washington, DC, Department of State, Foreign Service Institute.
- CHIUSAROLI F., 2016, "Tradurre Pinocchio in emoji", Speciale *Lingua italiana La parola si mette in gioco*, Portale Treccani, luglio 2016. (http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/ludolinguistica/Chiusaroli.html#.V364N_pq6sE.google_plusone_share)
- CHIUSAROLI F., 2015, "La scrittura in emoji tra dizionario e traduzione", in C. BOSCO, S. TONELLI, F.M. ZANZOTTO (a cura di), *Proceedings of the Second Italian Conference on Computational Linguistics, CLiC-it 2015* (3-4 December 2015, Trento), Torino, Accademia University Press, 2015, pp. 88-93.
- CHIUSAROLI F., 2017, "La scrittura in emoji per l'educazione linguistica e interculturale, in L'educazione digitale", in LIMONE P., PARMIGIANI D. (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit, pp. 68-78.
- DANESI M., 2017, *The semiotics of emoji – The rise of visual language in the age of the internet*, Londra, Bloomsbury.
- GOFFMANN E., 1974, *Frame Analysis*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- HAGÈGE, C., 1989, *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*, trad. di Brioschi F., Torino, Einaudi (titolo originale: *L'homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines*) [1985].
- MONTI J., SANGATI F., CHIUSAROLI F., BENJAMIN M., MANSOUR S., 2016. *Emoji-italianobot and EmojiWorldBot. New online tools and digital environments for translation into emoji*, in CORAZZA A., MONTEMAGNI S., SEMERARO G. (a cura di), *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, Torino, Accademia University Press, pp. 211-215.

NEWMARK P., 1988, *A Textbook of Translation*, London, Longman.

NOVAK, P. K., SMAILOVIĆ, J., SLUBAN, B., & MOZETIĆ, I., 2015, “Sentiment of emojis”, in *PloS one*, n. 10.

SCHÄFFNER C., WIESEMANN U., 2001, *Annotated Texts for Translation: English-German: functionalist approaches illustrated*, Clevedon, Multilingual Matters.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

DALLA CARTA ALLA PELLICOLA: LA TRASPOSIZIONE CINEMATOGRAFICA DI “IO NON HO PAURA”

Abstract

The objective of this article is to highlight the methods used in the transposition of the novel “Io Non Ho Paura” by Niccolò Ammaniti to film, concentrating on a linguistic analysis. Adapting a novel for cinema does not consist of merely transposing the dialogues from the page to the screen. It is, on the other hand, a much more complex process which must take into account several levels of spoken language: from a phonological level to lexical, from morphology to syntax, etc. This article will begin with a macroscopic linguistic analysis and will conclude with a detailed analysis of one particular scene. This procedure will emphasize to the reader the techniques used in the transposition of “Io Non Ho Paura”.

1. Sinossi

La trama del romanzo di Niccolò Ammaniti viene generalmente rispettata nella trasposizione cinematografica. Lo stesso regista, Gabriele Salvatores, in un'intervista sottolinea la sua volontà di non tradire il testo di partenza. In linea con questo intento, i piccoli cambiamenti presenti nel film non vanno minimamente a modificare l'impianto generale della narrazione.

La storia è ambientata nel Sud Italia, in un paesino composto da poche case e da una vecchia villa sperduta, con la scuola chiusa per le vacanze estive. È in questo ambiente che fa ingresso un piccolo gruppo di bambini, tra i cinque e i dodici anni, i quali per gioco si avventurano nelle campagne abbandonate intorno al paese.

Antonio Natale, detto il Teschio, è il più grande della banda, ha dodici

anni; Michele Amitrano, il protagonista del libro, invece, ha nove anni come il suo migliore amico Salvatore Scardaccione.

A completare il gruppo ci sono poi Remo Marzano, Barbara Mura e Maria, la più piccola, sorella di Michele, che segue sempre il fratello maggiore.

La storia inizia con una gara sulla cima di una collina: chi arriva per ultimo deve fare una penitenza.

La piccola Barbara, ultima arrivata, deve pagare pegno; tuttavia, Michele si offre al suo posto per evitarle un grosso imbarazzo (quello di spogliarsi).

La nuova penitenza è quella di salire al primo piano di una tetra casa abbandonata e di attraversarla. Nell'impresa il ragazzo cade e atterra su una tettoia di plastica, ricoperta da un materasso. Sotto il materasso intravede un buco profondo, un pozzo, all'interno del quale scorge, tra sporcizia e rifiuti, il corpo di un bambino, forse morto o che dorme. Ma la scoperta viene interrotta dalle grida degli amici che vogliono tornare a casa.

“Le cose sono di chi le trova primo” (p. 34): ecco cosa pensa Michele, non è dunque necessario condividere con gli amici quella scoperta segreta. È con questa motivazione che il protagonista decide di tenere per sé quanto scoperto.

Di notte, dopo cena, Michele ripensa al bambino disteso nel buco e si pone un dubbio: “se invece il bambino era vivo [...] e chiedeva aiuto?” (pp. 44-45); il giorno seguente, vinto dalla curiosità, ritorna nel nascondiglio e si cala con una corda nel buco. Il bambino non si muove, sembra morto, ma quando Michele lo tocca, quello, anche se con gli occhi chiusi, allunga le braccia verso il protagonista e comincia a urlare. Michele spaventato fa un salto indietro e decide di scappare a casa.

La paura per l'esperienza nella caverna induce Michele a decidere di non tornare mai più nel buco, ma alla fine sarà la curiosità a prevalere: tornerà infatti in quella casa abbandonata, fantasticando anche su chi potrebbe essere il coetaneo appena visto, incatenato, sporco, incapace di alzarsi e di aprire gli occhi.

A poco a poco, la frequentazione fa nascere tra i due ragazzi un rapporto di amicizia, Michele inizia a parlare con il bambino, lo cerca, gli chiede informazioni; tuttavia, Filippo, questo il nome del bambino, parla in modo strano, confuso, racconta di orsetti lavoratori, dei propri genitori morti e dice che tutti sono morti, lui compreso.

L'iter narrativo prosegue in maniera discontinua con l'arrivo in paese di Sergio, un amico del padre di Michele.

L'arrivo dell'uomo e le cronache del rapimento di Filippo Carducci sentite al telegiornale contribuiscono a far sì che Michele scopra la verità: l'intera comunità del paese, compresi i suoi genitori, è complice del rapimento.

La comprensione della situazione trasforma il nostro protagonista, inducendolo a una diversa valutazione dei fatti che lo porta a confidare all'amico Salvatore il suo segreto. Ma Salvatore lo tradisce rivelando il tutto al "terribile" Felice Natale, fratello maggiore del Teschio.

Il segreto di Michele viene così scoperto, ed ecco arrivare la minaccia del padre: "Se torni un'altra volta lì, quelli gli sparano in testa" (p. 161). Ma oramai si è fatto strada nel protagonista il desiderio di difendere il suo amico e la volontà di non abbandonarlo. Infatti, quando Michele, origliando una conversazione tra gli adulti, verrà a conoscenza della decisione di uccidere il piccolo Filippo, deciderà di saltare dalla finestra e di correre verso la fattoria per portarlo in salvo. Purtroppo però, dopo aver aiutato Filippo a fuggire, egli stesso resterà intrappolato a causa di una caviglia slogata. E il padre, sopraggiunto, esploderà un colpo di pistola ferendo, senza naturalmente volerlo, proprio il figlio.

La storia si conclude con l'abbraccio tra Michele, ferito, e suo padre.

2. Analisi linguistica

2.1 Dialecto e varietà meridionale

Confrontando dal punto di vista linguistico il romanzo di Ammaniti e il film di Salvatores, ci si accorge immediatamente di un sostanziale cambiamento: l'inserimento del dialetto nella versione cinematografica di "Io non ho paura".

È evidente che gli inserti dialettali, qualora fossero stati presenti nel libro, non avrebbero avuto lo stesso effetto che hanno all'interno del lungometraggio; leggere delle espressioni dialettali (soprattutto per parlanti provenienti da aree geografiche diverse) non è efficace quanto ascoltarle. Al contrario, la presenza del dialetto nel film, fa sì che lo spettatore venga catapultato all'interno del mondo dei personaggi, che si senta più vicino ai protagonisti e alla loro realtà.

Nel film quasi tutti i personaggi che abitano ad Acqua Traversa fanno uso di espressioni proprie dell'italiano popolare o del dialetto, tuttavia sono soprattutto due le figure che ricorrono ampiamente al dialetto: Anna/Teresa e Sergio.

2.2 Anna/Teresa: la donna del Sud

Teresa Amitrano (Caffarelli, Marcatò 2008) è la madre di Michele ed è l'unico personaggio per il quale nel film è stato adottato un nome diverso rispetto a quello scelto da Niccolò Ammaniti. Salvatores usa, infatti, il nome 'Anna'. I motivi del cambiamento non sono certi ma si può riflettere su

alcuni elementi: entrambi i nomi sono frequenti soprattutto nel Sud Italia ma in tempi recenti ‘Anna’ ha una maggiore diffusione. Inoltre è un nome per il quale il riferimento tradizionale è oggi cristiano, rappresentato dalla figura della madre della Madonna e Anna Amitrano, oltre Michele, ha un’altra figlia il cui nome è proprio Maria. È dunque possibile che Salvatore abbia voluto introdurre un riferimento biblico. Teresa/Anna è la classica donna di casa ligia ai doveri domestici. Nel film viene vista sempre intenta a cucinare, a stirare o a stendere i panni e allo stesso modo nel libro Ammaniti scrive: “Mamma non sedeva mai a tavola con noi. Ci serviva e mangiava in piedi... Lei stava sempre in piedi. A cucinare. A lavare. A stirare”. (p. 59). L’inserimento del dialetto in relazione a questo personaggio, può essere spiegato con la volontà di sottolineare il fatto che si tratti di una donna che non ha mai varcato i confini del suo paese e quindi ne conserva maggiormente la lingua. Gli esempi nel film sono numerosi: si veda la domanda “A chi tocca piglià ‘o vino?” in luogo del “a chi tocca prendere l’acqua?” (p. 40) del libro, o ancora:

- “Ma ‘ndo t’aggè mette, sei troppo grande non c’entri” con ‘ndo’ e ‘aggè’ che sono entrambe forme meridionali (la prima diffusa anche a Roma) provenienti rispettivamente da ‘*in de ubi*’ e ‘*habeo*’ (con riduzione della vocale atona a schwa). La frase corrispondente nel libro era: “Non ci stiamo. Sei troppo grande” (p. 99).
- “Damme nu bacio” con l’aferesi della ‘u’ dell’articolo indeterminativo e la terminazione maschile in –u (ma ‘bacio’ è italiano, non c’è *vase*).
- “T’accidè” variante meridionale per ‘ti uccido’.

2.1.2 Sergio Materia: l’uomo del Nord

La scelta del nome di questo personaggio non è casuale. Se per Michele e i suoi familiari sono stati usati dei nomi tipicamente meridionali, ‘Sergio’ è un nome con maggiore frequenza al Centro e al Nord, con epicentro in Lombardia e l’uomo è proprio di Milano, nel film, o di Roma, nel libro.

Il cambio di provenienza di questo personaggio è coerente con la scelta dell’attore che lo interpreta: Diego Abatantuono, e contribuisce ad aumentare il divario tra Nord e Sud al punto che nel film risulta necessario il ricorso alle riformulazioni in lingua e alle glosse non solo per consentire la comprensione da parte dello spettatore, ma anche per favorire lo stesso svolgersi della vicenda; spesso, infatti, sono proprio gli altri personaggi

(primo fra tutti Michele) che chiedono a Sergio una riformulazione; questo perché egli è l'unico personaggio non appartenente a quella comunità, è "l'uomo venuto dal Nord", diverso anche nel suo modo di parlare.

Si assiste ad un primo esempio di riformulazione nella scena del film in cui Michele apre la porta del bagno mentre Sergio si sta radendo e quest'ultimo lo scaccia:

- Sergio: "Sera la porta e va fèra dai coglioni".
- Michele: "Cosa?".
- Sergio: "Chiudi la porta e vai fuori dai coglioni".

In questo scambio, oltre alla riformulazione, è da notare anche l'uso del semplice 'cosa' (invece di 'che cosa'), diffuso nell'italiano contemporaneo e ormai definitivamente accolto anche al Sud, dove l'uso tradizionale prevede il semplice 'che' (D'Achille 2008).

Un altro esempio si ha più avanti, sempre durante un dialogo tra Sergio e Michele:

- Sergio: "Dès dormi però ninin".
- Michele: "è??".
- Sergio: "Adesso dormi"

si noti che *dès* è forma dialettale di 'adesso' anch'esso, peraltro, marcato come settentrionale e *ninin*, qui usato come allocutivo, è un termine proprio del "lessico che si usa con i bambini in tenera età" (Clivio 2002), e indica appunto il bambino.

Un esempio di glossa si ha, invece, quando Sergio mostra a Michele una fotografia e gli spiega: "è la mia miè, questa è mia moglie, la signora mia". In questo caso, 'miè' è variante dialettale per 'moglie'.

Queste sono espressioni presenti nel film ma non nel libro, poiché, come si accennava precedentemente, in quest'ultimo il personaggio di Sergio non è milanese ma romano.

Oltre la presenza di glosse, vi sono altri aspetti linguistici legati al personaggio di Sergio e dovuti alla sua provenienza; si noti ad esempio l'espressione "Sei il figlio di Pino" (p. 98) che nel film diventa "Sei il figlio del Pino" con la preposizione articolata 'del' che lascia intravedere la traccia dell'articolo 'il' tipicamente anteposto ai nomi propri nelle varietà regionali settentrionali (D'Achille 2008).

Altro esempio è l'insulto "Sei frocio" (p. 195) del libro, che nel film diventa "Tu sei un culattone", con 'culattone' che di nuovo è un termine

appartenente alla varietà settentrionale, geosinonimo del roman(esc)o ‘frocio’ per indicare il maschio omosessuale.

Tutte le modifiche fin qui evidenziate, sono in linea con la nuova provenienza di Sergio. D’altra parte, all’interno del libro, nel quale il personaggio è di Roma, sono inserite alcune espressioni che invece sono assenti nel film. A p. 196 troviamo il romaneschismo dialettale (D’Achille 2012: 117-129) ‘pischello’ (usato per indicare il ‘ragazzo’) e a p. 170 leggiamo: “‘Ste farfalle di merda”. Da notare l’aferesi (‘ste) tipica del romanesco (anche se in realtà propria in generale del parlato) e l’utilizzo del turpiloquio ormai accettato anche nel registro basso, parlato, dell’italiano.

Il turpiloquio è in realtà molto presente non solo nel film ma anche nel libro. A p. 121, ad esempio, quando Sergio parla con Michele si legge: “Chissà cosa cazzo gli ha fatto per riscemirlo così. Dopo mi hanno raccontato che quella troia intrallazzava con una specie di mago. Un pezzo di merda che gli deve aver lanciato una fattura”. (Da notare anche il parasintetico ‘riscemire’ e il denominale ‘intrallazzare’, intransitivo, tratto da una voce meridionale da tempo accolta anche nel romanesco e nella varietà romana di italiano). Accanto al turpiloquio un altro aspetto interessante riguarda i riferimenti alla sfera sessuale. Questi risultano certamente più espliciti nel libro che nel film e, in linea con questa considerazione, si noti che, mentre nel lungometraggio il Teschio si serve di una perifrasi per indicare la penitenza inflitta a Barbara (“Ce la devi far vedere”), nel libro è più che mai esplicito: “Questa volta ci fa vedere la fessa. La fessa pelosa” (p. 24). Da segnalare il termine ‘fessa’ in uso come voce popolare (volgare) nell’Italia Meridionale per indicare (con un valore spregiativo) l’organo genitale femminile.

2.2 Livello fonetico

Nel film di Salvatores, l’immersione dello spettatore nel mondo dell’Italia Meridionale, è favorita dal fatto che i bambini recitanti non sono degli attori professionisti,¹ ma abitanti del luogo in cui è stato girato. Questo comporta la presenza di numerosi tratti fonetici diffusi soprattutto nelle varietà meridionali. Il più frequente è l’isocronismo sillabico, fenomeno per il quale si avrà /e/ e /o/ in sillaba aperta e /ɛ/ e /ɔ/ in sillaba chiusa. Il caso più diffuso è la pronuncia del nome del protagonista, da tutti chiamato Michéle e non Michèle; egli stesso è fonte di altri esempi, si pensi alle espressioni: “Se arriva Felice e lo tróva”, “Non sono il tuo angelo custóde” e “Ti

¹ Cfr. intervista a Niccolò Ammaniti sul sito: http://www.italica.rai.it/scheda.php?scheda=paura_intervista.

devo chiedere una cósà”. Altra caratteristica è la chiusura della ϵ e della o nei dittonghi ascendenti come nel caso “Il purè e l’uóvo”.

Nel consonantismo si registra la tendenza alla sonorizzazione delle consonanti sorde dopo nasale o liquida: “non si può endrare” oppure “al-dzati”, e lo scadimento a jod della laterale palatale / λ / (figlio > fijo). Da segnalare, infine, il raddoppiamento fonosintattico (D’Achille 2008: 95) come nel caso della domanda “E cchi te l’ha ddetto?”.

2.3 Livello morfosintattico

A livello morfosintattico, tra le caratteristiche proprie della lingua parlata e presenti nel film, si segnala:

- a. la tendenza a neutralizzare l’opposizione tra il pronome soggetto ‘tu’ e il pronome complemento ‘te’. È possibile individuare tale inclinazione, diffusa soprattutto nell’Italia Settentrionale, in alcune espressioni usate nel film dal milanese Sergio, quali: “E te chi sei?” o anche “Te taci, te taci che te sei peggio di tutti”; al contrario nel libro viene rispettata la norma grammaticale: “E tu chi sei?” (p. 97) e “Tu devi stare zitto” (p. 88).
- b. la ridondanza pronominale, propria soprattutto dell’italiano di uso medio.
- c. Se nel libro a p. 180 si legge: “E poi nessuno ti ha chiesto di venire”, nella trasposizione, la stessa frase diventerà “E poi a te nessuno ti ha chiesto di venire”. Esempio ancora più evidente si ha nell’affermazione “tanto a me mi fa schifo” nella quale è presente la forma ‘a me mi’. Come si legge in Berruto 1987 “il tipo *a me mi piace* va interpretato come una dislocazione a sinistra, in cui, almeno nell’italiano parlato e colloquiale, il clitico funziona da morfema casuale legato al verbo”. ‘A me mi piace’ è una struttura considerata comunemente erranea ma in realtà frequentissima soprattutto se tra i due pronomi si frappone un altro elemento (D’Achille 2008) come nel caso dell’affermazione di Michele: “a me invece mi piace”.
- d. l’uso del ‘ci’ attualizzante (D’Achille 2008: 122-123) davanti al verbo avere: “Si può sapere che c’hai?” ed anche “Quando uno c’ha fame si compra il pane”.
- e. l’uso improprio del clitico ‘ci’ con valore di ‘gli’ come nella frase di Pino: “Chi prende quello senza testa ci tocca andare”. Si noti che in questa espressione ‘ci’ ha valore di ‘gli’ ed è seguito dal verbo toccare + infinito con valore deontico. Nel testo, a p. 42, lo

stesso periodo si presenta scritto correttamente: “Chi prende quello senza testa va a prendere l’acqua”.

Fra i tratti morfosintattici, inoltre, ve ne sono alcuni propri della varietà Meridionale:

- a. la posizione dell’aggettivo possessivo come nel caso delle domande di Maria: “Non sei nemmeno più fratello mio?” e “Mamma nostra quando esce?” che nel libro si presentava nella forma standard (ma senza articolo determinativo prima del possessivo): “Mia mamma quando esce?” (p. 191).
- b. la sostituzione del verbo ‘essere’ non ausiliare con ‘stare’: “Dove stanno i grandi?” oppure “Io lo so dove sta”, “Dove sta? Dimmelo” e ancora: “Ci stanno un papà e una mamma che aspettano un bambino”. In quest’ultimo caso si tratta inoltre di una frase presentativa (D’Achille 2008).
- c. l’uso del cosiddetto oggetto preposizionale (D’Achille 2008) che consiste nell’inserimento della preposizione *a* prima di un complemento oggetto riferito a persona: “conosci a Felice il fratello del Teschio, Felice Natale”

Si riscontrano, inoltre, sia nel testo scritto che in quello audiovisivo, alcune caratteristiche del sistema verbale dell’italiano contemporaneo (D’Achille 2008: 129-133). Si veda la tendenza, piuttosto frequente anche nel romanzo, ad usare l’imperfetto indicativo in luogo del congiuntivo e del condizionale soprattutto nel periodo ipotetico: “Se allungava un braccio mi acciappava una caviglia” (p. 120) ed anche l’inserimento dell’indicativo che tende a sostituire il congiuntivo soprattutto in dipendenza da *verba dicendi* e *putandi*. Si tratta in questo caso di un’abitudine diventata ormai la norma anche nell’uso di parlanti colti e la cui diffusione nell’italiano contemporaneo è stata attribuita all’influsso di Roma (D’Achille 2012). Gli esempi sono numerosi, dalle espressioni presenti nel film (“Io credevo che era arrabbiato”), a quelle del romanzo: “mi sembrava strano che era uguale alla nostra” (p. 67) oppure: “quegli scemi credevano che era il circo” (p. 119).

2.4 Livello lessicale

Nel film anche a livello lessicale è riscontrabile la volontà di ricreare la tipica informalità del parlato attraverso l’esclusione di registri alti e formali e l’inclusione di elementi propri della lingua parlata. Tra questi si noti:

- a. l’uso dell’avverbio ‘mica’ come elemento rafforzativo.

- b. Si pensi ad esempio alla domanda di Michele: “Mica ieri ti sei mangiato una fettina di carne?” che nel libro si presentava nella forma: “Teri per caso hai mangiato una fettina di carne?” (p. 79) (con ‘per caso’ al posto di ‘mica’).
- c. l’uso di ‘manco’ come nel caso “Forse manco oggi ne parlano, anche ieri non ne hanno parlato”. Si tratta di una forma dell’italiano colloquiale che nel libro non è presente: “Forse non ne parlano. Ieri non ne hanno parlato” (p. 90).
- d. la presenza dell’avverbio non certo esclusivo di Roma ‘mo’ (‘adesso, ora’).
- e. Per quanto riguarda il rapporto fra le tre forme: “*Adesso* si conferma come la forma propria dello standard (o del neo-standard) sia scritto che parlato. *Ora* resta vitale nel parlato, soprattutto in Toscana, ma è fungibile anche altrove, grazie sia al contatto con l’italiano tradizionale, sia alla sua ancora notevole diffusione nello scritto” (D’Achille, Proietti 2013), “*Mo* è uscito dallo standard scritto – e a ciò non sono probabilmente estranee incertezze nella sua resa grafica (va apostrofato? Accentato? L’accento è acuto o grave?) – caratterizzandosi come forma del parlato regionale se non dialettale”. (D’Achille, Proietti 2013) L’avverbio, proprio della varietà parlata, è presente nell’espressione della madre di Michele: “Mo’ proprio non ce la faccio più” o in quella del padre: “E mo’ vediamo”. Nel testo scritto al suo posto c’è ‘ora’. Di fronte all’appello della madre di Filippo alla televisione, Pino nel film esclama: “E mo’ questa che cazzo vuole?” mentre la stessa frase nel libro è: “E ora che cazzo vuole questa bastarda?” (p. 91).

3. *Chi uccide Filippo?: Una scena ai raggi X*

La scena presa in esame è significativa in quanto presenta, nel passaggio dal libro al film, numerose differenze soprattutto dal punto di vista linguistico.

Protagonisti sono gli adulti che discutono sul destino di Filippo e litigano per decidere chi dovrà uccidere il rapito; ma, soprattutto, protagonista è Michele che, così piccolo, assiste a questa scena. Se nel libro è proprio il bambino (ormai adulto) che guida il lettore raccontandogli l’avvenimento così come lo ha vissuto nascosto dietro la porta, allo stesso modo, nel film, la scena è presentata attraverso il punto di vista di Michele.

Questa la scena del libro (pp. 195-199):

Felice era in piedi, vicino alla cucina. Addosso portava una tuta verde, la zip abbassata fin sotto le costole lasciava scorgere i pettorali gonfi. Aveva lo sguardo fisso e la bocca socchiusa sui dentini da latte. Si era rapato i capelli a zero.

– Io? – ha detto mettendosi una mano sul petto.

– Sì, tu, – ha fatto il vecchio. Era seduto a tavola, con una gamba poggiata su un ginocchio, una sigaretta tra le dita e un sorriso perfido sulla bocca.

– Io sarei frocio? Recchione? – ha chiesto Felice.

Il vecchio ha confermato. – Esattamente.

Felice ha storto la testa. – E... E come lo avresti scoperto?

– Si vede da tutto. Sei frocio. Non c'è niente da fare. E... – Il vecchio ha fatto un tiro. – Lo sai qual è la cosa peggiore?

Felice ha aggrottato le sopracciglia, interessato. – No, qual è?

Sembravano due amici che si fanno confidenze segrete.

Il vecchio ha spento la cicca nel piatto. – è che non lo sai. Questo è il tuo problema. Sei nato frocio e non lo sai. Hai una certa età, non sei più un pischello. Renditi conto. Staresti meglio. Faresti quello che fanno i froci, ossia prenderlo in culo. Invece ci fai il duro, ci fai l'uomo, parli e straparli, ma tutto quello che fai e dici suona falso, suona frocio.[...]

Felice ha guardato papà, poi si è avvicinato al vecchio. – Io sarò pure recchione, ma tu intanto, pezzo di merda di un romano, ti prendi questo cazzotto – . Ha sollevato un braccio e gli ha dato un pugno in bocca.

Il vecchio è stramazza a terra.[...]

In cucina, papà urlava. – Che cazzo fai? Sei impazzito? – Aveva afferrato Felice per un braccio e cercava di tirarlo via.

Mi ha detto che sono recchione, questo bastardo... – Felice stava per mettersi a frignare. – Io lo ammazzo...[...]

– Secondo te questo è un pugno di un recchione, eh? Dimmi un'altra volta che sono recchione e giuro che da terra non ti rialzi mai più.

Il vecchio si è seduto su una sedia e con il tovagliolo si tamponava uno spacco enorme sul labbro. Poi ha sollevato la testa e ha guardato fisso Felice e ha detto con voce ferma: – Se sei un uomo dimostralo, allora –. Un lampo malvagio gli è balenato nello sguardo. – Avevi detto che lo facevi tu e ti sei rimangiato tutto. Come dicevi? Io lo apro come un agnello, non c'è problema, io non ho paura. Io sono paracadutista. Io qua, io là. Chiacchierone, sei solo un chiacchierone. Sei peggio di un cane, non sei buono nemmeno a fare la guardia a un bambino – . Ha sputato un fiotto di sangue sul tavolo.

Pezzo di merda! – ha piagnucolato Felice trascinandosi dietro papà. – Io non lo faccio! Perché lo devo fare io, perché? – Sulle guance sbarbate gli scendevano due rivoli di lacrime.[...]

Il vecchio si è messo in piedi. – Lo faccio io, allora. Ma sta tranquillo, che tanto se me ne scendo io, te ne scendi pure tu. Ti porto giù con me, pezzente. Ci puoi stare sicuro.

Mi porti dove romano di merda? – Felice si è fatto avanti a testa bassa. Papà e il barbiere hanno cercato di trattenerlo ma lui se li è scrollati di dosso come forfora e si è avventato di nuovo sul vecchio.

Il vecchio ha tirato fuori la pistola dai pantaloni e gliel'ha poggiata sulla fronte. – Prova a colpirmi un'altra volta. Provaci. Fallo, dà. Ti prego, fallo...

Felice si è immobilizzato, come se giocasse a un due tre stella.

Papà si è messo in mezzo. – State calmi, basta! Avete rotto i coglioni tutti e due – . E li ha divisi.

Provaci! Il vecchio si è cacciato la pistola sotto la cinta. Sulla fronte di Felice è rimasto un cerchietto rosso.[...]

Papà intanto era riuscito a metterli seduti. Lui invece continuava a camminare, con gli occhi lucidi, una luce folle gli si era accesa dentro.

– Basta. Facciamo la conta. Quanti siamo? Quattro. Alla fine, di tutti quelli che eravamo, siamo rimasti in quattro. I più fessi. Meglio. Chi perde lo ammazza. È tanto facile.

– E si piglia l'ergastolo, – ha detto il barbiere mettendosi una mano sulla fronte.

– Bravo! – Il vecchio batteva le mani. – Vedo che cominciamo a ragionare.

Papà ha preso una scatola di fiammiferi e l'ha mostrata a tutti. – Ecco qua. Facciamo un gioco. Lo conoscete il tocco del soldato?

Ho chiuso la porta.

Conoscevo quel gioco.

Secondo quanto si apprende dal romanzo, Michele, nascosto dietro la porta della camera da letto, apre uno spiraglio attraverso il quale assiste alla discussione fra gli adulti. Nella trasposizione, come accennato, il punto di vista utilizzato è quello del protagonista e viene quindi rispettata l'idea del "guardare attraverso uno spiraglio". Nel film la visuale è dunque ridotta; la telecamera durante la scena non mostra mai allo spettatore l'intera stanza in cui si trovano gli adulti; parte di questa rimane confinata fuori campo e lo stesso destino è riservato ai personaggi. Grazie a questo espediente lo spettatore ha davvero la sensazione di trovarsi a sbirciare, di nascosto, gli avvenimenti in atto. Questa scelta operata nel film di Gabriele Salvatores contribuisce, fra l'altro, ad aumentare la suspense: nel libro Niccolò Ammaniti scrive: "Il vecchio ha tirato fuori la pistola dai pantaloni e gliel'ha poggiata sulla fronte" (p. 198); nell'adattamento inizialmente l'arma è lasciata fuori campo; Michele (e con lui lo spettatore) percepisce in un primo momento solo la preoccupazione, se non il terrore, sul volto della madre e solo più tardi, quando Sergio entra nel suo campo visivo, comprende il motivo di tanta paura.

Lo scopo di generare un effetto di suspense nel lettore/spettatore è alla base anche della conclusione di questa scena. Sia nel libro che nel film si sceglie di interrompere la scena nel momento in cui Pino propone di sfruttare il gioco "il tocco del soldato" per stabilire a chi spetterà il compito di

uccidere Filippo. Michele infatti, dopo aver ascoltato la proposta del padre, chiude la porta. In questo modo non viene rivelata l'identità dell'adulto prescelto per l'infausto compito. Il lettore e lo spettatore scopriranno di chi si tratta solo alla fine della vicenda.

Dal punto di vista linguistico, la differenza maggiore tra la scena proposta nel romanzo e quella della versione cinematografica, riguarda la componente dialettale nel film e il passaggio dalla varietà romana alla varietà milanese. Per effettuare un confronto più dettagliato, di seguito sono trascritte le battute del film:

- Felice: Io non ci finisco in galera per te... No, non ci finisce.
- Sergio: I patti erano chiari, al bambino ci pensavate voi. Sia che le cose andavano bene sia che le cose andavano male ci pensavate voi.
- Pino: Ma scusa no ridiamoglielo indietro.... eh che dici? È l'unica soluzione no?
- Padre di Barbara: Mannamlé mannamlé... lo lasciamo in mezzo alla strada, lo trovano, e acc'si è finita... eh?
- Sergio: Ma io dico ma come cazzo ragionate, ma che testa c'avete, ma che testa avete? Il bambino va eliminato. È chiaro? Voi siete dei contadini del cazzo! E te... te sei un cagasotto.
- Felice: Ma tu... chi cazzo ti credi di essere eh? Pezzo di merda d'un milanese!
- Pino: Che cazzo fai! Ma sei impazzit!
- Felice: Perché lu vuo fa i'... eh? perché lu vuo fa i'?
- Sergio: Ma te non eri quello coraggioso? Eh? Tu sei un culattono.
- Felice: Pezzo di merda
- Sergio: Metem i man ados ancamò eh... Prova a mettermi ancora le mani addosso... Te fu vedé come l'è facil fa un bel büs in mezo a la testa.
- Pino: Togli la pisto... e to...e to... togli la pistola...e togli che cazzo e to... avete rotto i coglioni! [...]
- Pino: M'è venuta un'idea. Facciamo come i soldati in guerra. Eh? Per decidere chi deve fare le missioni mortali... eh?... Uno deve scegliere un fiammifero...

Con il passaggio dal testo scritto al testo audiovisivo affiorano alcune caratteristiche tipiche dell'italiano parlato. A questo proposito si noti la tendenza a neutralizzare l'opposizione tra il pronome soggetto 'tu' e il pronome complemento 'te' diffusa soprattutto nell'Italia settentrionale e utilizzata da Sergio nelle seguenti espressioni: "Te sei un cagasotto" e "Ma te non eri quello coraggioso?".

Come accennato, una delle differenze fondamentali tra il romanzo e la sua trasposizione consiste nella sostituzione della varietà romana con la va-

rietà milanese. Il cambiamento è legato alla scelta dell'attore designato per interpretare il ruolo di Sergio: il milanese Diego Abatantuono.

La diversa provenienza geografica del personaggio di Sergio è evidenziata anche dall'insulto rivolto da Felice. "Pezzo di merda di un romano" (p. 196) nel libro, "Pezzo di merda d'un milanese" nel film. Questo passaggio da Roma a Milano, ha delle ripercussioni a livello linguistico: nel romanzo Sergio definisce Felice *pischello* ('ragazzo'), voce romanesca che non si presenta nella trasposizione, e *frocio* ('omosessuale') termine anche questo che non si registra nel film ove viene sostituito dal geosinonimo *cutlatton*. Ma la differenza maggiore si ha poco dopo, durante la provocazione rivolta da Sergio a Felice:

nel libro: "Prova a colpirmi un'altra volta. Provacì. Fallo, dà. Ti prego fallo..." (p. 198)	nel film: "Metem i man adòss ancamò eh... Prova a mettermi ancora le mani addosso..."
---	--

Nella trasposizione viene utilizzato il dialetto milanese che invece non era presente nel testo scritto e viene inserita una glossa esplicativa per agevolare la comprensione da parte dello spettatore (Rossi 2006). Si noti, tuttavia, che per la successiva battuta di Sergio non viene inserita alcuna glossa, sebbene, anche in questo caso, l'espressione potrebbe non risultare di facile comprensione per alcuni spettatori: "*Te fu vedé come l'è facil fa un bel büs in mezo a la testa*" 'ti faccio vedere quanto è facile fare un bel buco in mezzo alla testa'.

Accanto ai cambiamenti linguistici legati al personaggio di Sergio, ve ne sono alcuni dovuti ad altri personaggi che, parlando, lasciano trasparire caratteristiche della varietà meridionale. La differenza più evidente si ha nelle parole che Felice rivolge a Sergio:

nel libro: "Perché lo devo fare io, perché?"	nel film: "perché lu vuó fa i' ... eh? perché lu vuó fa i'"
---	--

Da rilevare in quest'ultimo caso il clitico 'lo' che diventa 'lu'; l'apocope sillabica dell'infinito 'fare' e l'apocope vocalica del pronome personale 'io'.

Con il passaggio dal testo scritto al testo audiovisivo, si segnala, infine, un notevole aumento dei segnali fatici (D'Achille 2008), elementi tipici del parlato e inseriti con lo scopo di rendere il dialogo filmico più simile ad una conversazione quotidiana. Alcuni esempi sono: "È l'unica soluzione

no?” oppure “Ma te non eri quello coraggioso? Eh?” e infine “Facciamo come i soldati in guerra. Eh?”.

Conclusioni

Dall’analisi fin qui condotta emergono alcuni elementi interessanti, il primo è senz’altro la necessità, per la trasposizione, di avvicinare alla varietà parlata le forme linguistiche del testo scritto. Tale intento risulta perseguito in ognuno dei livelli dell’analisi linguistica, dal morfosintattico al lessicale, ma anche a livello testuale con l’inserimento dei segnali discorsivi (primi fra tutti demarcativi e segnali fàtici) quali elementi atti a garantire la coesione testuale nel parlato. Un altro elemento è la netta riduzione del turpiloquio e dei termini riferiti alla sfera sessuale che risultano nettamente inferiori nel film rispetto al romanzo. L’altro fattore che risulta evidente con la trasposizione, è l’inserimento di una precisa varietà di italiano che appariva pressoché assente nel testo scritto. Si assiste infatti al passaggio da un romanzo privo di evidenti connotazioni regionali ad un film in cui i tratti fonetici e morfosintattici riprendono, in conformità con l’ambientazione della vicenda, le caratteristiche delle varietà meridionali.

Bibliografia

- AMMANITI N., 2001, *Io non ho paura*, Torino, Einaudi.
- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- CAFFARELLI E., MARCATO C., 2008, *I cognomi d’Italia. Dizionario storico ed etimologico*, Torino, Utet.
- CORTELAZZO M. et al., 2002, *I dialetti italiani. Storia struttura uso*, Torino, UTET.
- D’ACHILLE P., 2008, *L’italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- D’ACHILLE P., 2012, “Elementi romani in caos calmo di Sandro Veronesi e il contagio di Walter Siti”, in D’ACHILLE P., STEFINLONGO A., BOCCAFURNI A.M. (a cura di), *Lasciatece parlà. Il Romanesco nell’Italia di oggi*, Roma, Carocci.
- D’ACHILLE P., PROIETTI D., 2013, *Ora, adesso e mo nella storia dell’italiano*, in *Studi di grammatica italiana XXXIX–XXX*, Firenze, Accademia della crusca, pp. 247–279.
- PAPA E., ROSSEBASTIANO A., 2005, *I nomi di persona in Italia. Dizionario storico ed etimologico*, Torino, Utet.
- ROSSI F., 2006, *Il linguaggio cinematografico*, Roma, Aracne.

Filmografia

- SALVATORES G., 2003, *Io non ho paura*.

LA *TERRAMATTA* DI RABITO E QUATRIGLIO:
CORTOCIRCUITI VERBALI E ICONICI PER
ATTRAVERSARE LA STORIA DEL NOVECENTO

Abstract

Popular Italian has been extensively studied, but not in its literary outputs. The autobiography Terra matta (2007), written in popular Italian by the illiterate Sicilian writer Vincenzo Rabito, is our case study. Rabito's novel and the film adaptation by Costanza Quatriglio (2012) will be analyzed, from a verbal as well as from a multimodal point of view. We will shed light on the paradoxes raised by Rabito's and Quatriglio's work. Rabito shows unexpected narrative skills and sharpness of historical judgment. His 'incorrect' language succeeds in penetrating crucial historical events, such as the Great War, migration, Fascism, corruption, etc. The film, through the original use of voice off and skillful image editing (e.g. showing original Rabito's notebooks and nowadays Sicilian scenes, plus using found footage), leads us to break down epistemological walls, such as the opposition between high and popular culture, realism and expressionism.

1. Il concetto di italiano popolare

La codificazione dell'italiano popolare, inteso come “il tipo di italiano imperfettamente acquisito da chi ha per madrelingua il dialetto” (Cortelazzo 1972: 11), risale ai primi anni Settanta, ad opera di De Mauro (1970) e Cortelazzo (1972), sebbene non manchino riferimenti precedenti (De Mauro 1963/1993, Alisova 1965). Il concetto si mostrò tutt'altro che pacifico, dal punto di vista epistemologico, date le inevitabili intersezioni con i concetti limitrofi di *dialetto*, *italiano regionale*, *italiano parlato*, *italiano medio* o *comune*. A rendere la questione ancora più controversa era l'etichetta di

unitario apposta al sintagma *italiano popolare* da De Mauro (1970), con la quale lo studioso intendeva segnalare la spiccata omogeneità di certi fenomeni (dalla sintassi marcata ai meccanismi di semplificazione, dalle paratimologie agli errori ortografici quali l'incertezza sulle doppie o la concrezione o discrezione di articoli e preposizioni ecc.) nelle varie forme popolari scritte.

Le considerazioni di De Mauro e Cortelazzo (come del resto quelle dei primi studiosi della fenomenologia del parlato rispetto allo scritto: Nencioni 1976/1983; Sornicola 1981, 1982) erano fortemente debitorie del primo testo di linguistica delle varietà popolari, vale a dire Spitzer 1921/2016. Fu proprio Spitzer a individuare, sulla base di testi scritti sensibilmente influenzati dal parlato, come le lettere dei prigionieri della Grande guerra, una ricca fenomenologia di popolarismi e a sottolineare la ricorsività e l'omogeneità (sotto la *facies* regionale) di quei tratti¹. Spitzer ha inoltre messo a fuoco per primo la ricca tipologia dell'italiano medio (o *parlato*, si potrebbe definire con una certa forzatura), sempre, però, sondato su riproduzioni scritte (quelle che cinquant'anni dopo Nencioni 1976/1983 avrebbe brillantemente etichettato come forme di "parlato-scritto"). Si tratta della varietà detta *Umgangssprache*, termine non perfettamente traducibile in italiano, che del tutto appropriatamente i curatori della prima edizione italiana hanno reso con *lingua italiana del dialogo*. Sebbene diversi per ragioni diastratiche, e almeno parzialmente anche diafasiche e diamesiche, l'italiano parlato, l'italiano comune (*Umgangssprache*) e l'italiano popolare condividono parte degli stessi fenomeni, come risalta chiaramente dal confronto degli argomenti trattati in Spitzer 1921/2016 e 1922/2007: spiccato ricorso alla deissi, perdita di coesione, giustapposizione sintattica, tendenza all'anacoluto e alla messa in rilievo ora del tema ora del rema dell'enunciato ecc.

Dagli anni Ottanta ad oggi, gli studi sull'italiano parlato, in tutte le sue fattispecie diamesiche (dal parlato spontaneo a quello cine- e radiotelevisivo, fino ai nuovi *media* digitali), sono proliferati smisuratamente, passando per le tappe fondamentali dell'individuazione dell'*italiano dell'uso medio* (Sabatini 1985), o *neostandard* (Berruto 1987), e del *parlato trasmesso* (Sabatini 1982, 1997). Meno estesa la bibliografia sull'italiano popolare (più o meno unitario, secondo che venga individuato più nelle sue rese scritte, oppure in quelle parlate), che rimane nel complesso a tutt'oggi meno studiato e in larga parte sovrapponibile al parlato: i complessi intrecci tra

¹ Sulle innovazioni portate da Spitzer alla linguistica italiana (ben prima delle traduzioni tardive delle sue opere) cfr. Rossi in stampa. Sul concetto di italiano popolare cfr. anche D'Achille 2010.

diatopia, diamesia, diafasia e diacronia ancora attendono di essere pienamente dipanati dagli studiosi². La stessa dizione di *popolare* è oggi poco gradita ai linguisti, che le preferiscono quella di *italiano dei semicolti* (Fresu 2014 e per primo Bruni 1978), salvo poi riconoscere la penetrazione di molti tratti ‘semicolti’ anche nelle classi colte, e non soltanto nei registri più informali. Quasi sempre, comunque, le produzioni classificate come italiano popolare o semicolto sono quelle spontanee, irriflesse, in cui, cioè, il controllo del mittente sia inibito proprio dal suo più o meno scarso approssimarsi a uno standard lessico-grammaticale. Qualche eccezione è costituita dalla mimesi dei popolarismi, ad uso ludico o talora ideologico, prodotta dal cinema, come per esempio nei frutti più alti della Commedia all’italiana (Scola o Monicelli: Rossi 2015). Decisamente poco è stato rilevato sulle rese letterarie dell’italiano popolare o quantomeno sulla narrativa autobiografica dei semicolti³.

2. *Il romanzo Terra matta*

È indubbiamente un prodotto semicolto, o popolare, il romanzo qui analizzato: *Terra matta*, scritto dal semianalfabeta Vincenzo Rabito (Chiaromonte Gulfi 1899-Ragusa 1981). È l’autore stesso a definirsi “inafabeto” (4) fino all’età adulta, con licenza elementare conseguita a trent’anni e con una preparazione da autodidatta, costruita soprattutto su narrazioni popolari (cantastorie e simili): “tutta scuola fatta da me [...] Il libro dell’Opera dei pupi della storia dei palatine di Francia, e il libro del Querino il Meschino. [...] E così, Vincenzo Rabito a 30 anne, senza antare alla scuola, ebi la fortuna di avere le 5 elimentare, che mi ha parso un sogno”, 181-182), le quali lasciano tracce evidenti nella sua scrittura, soprattutto nelle formule di transizione da una sezione all’altra: “E così fenio la desonesta vita mia di milutare, e ora comincia la desonesta vita di Vincenzo Rabito di borchese, che ene più disonesta di quella che io aveva fatto militare” (151); così pure negli appelli al lettore: “Vedete che razza che siammo noie italiane, che magare li abissine ci hanno detto che erimo desoneste, l’italiane! E tutte li nere che capevino l’italiano dicevino: ‘Che bella onestà che hanno portato l’italiane in Africa!’” (201).

² Un’aggiornata panoramica sugli studi riguardanti la variabilità diamesica, con una rilettura critica dello stesso parametro di variabilità rispetto agli altri (diafasica e diastatica), si ha in Pistolesi 2016.

³ Con qualche eccezione citata in Fresu 2014, a partire dal celebre Bordonaro 1991/2013 (Amenta 2011). In quel che segue, i numeri tra parentesi indicano le pagine di Rabito 2007.

Si tratta di un'autobiografia composta, più o meno, tra il 1968 e il 1975 (1971, secondo la testimonianza del figlio Giovanni), in una prima redazione dal titolo *Fontanazza*, che si aggiudicò nel 2000 il Premio Pieve – Banca Toscana della Fondazione Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, per poi diventare un vero e proprio caso letterario sancito dalla pubblicazione Einaudi del 2007.

Le divergenze tra il dattiloscritto consegnato alla Fondazione di Pieve Santo Stefano (l'inedito *Fontanazza*) e il romanzo pubblicato da Einaudi sono consistenti (Antonelli 2007; Fragapane 2017), come è facile appurare dalle pagine riprodotte da Amenta (2004). I curatori dell'edizione Einaudi, Evelina Santangelo e Luca Ricci, infatti, oltre ad aver ampiamente tagliato le oltre mille pagine di *Fontanazza*, non hanno riprodotto fedelmente tutte le caratteristiche grafiche e morfosintattiche dei dattiloscritti originali, ma sono intervenuti su punteggiatura, diacritici, paragrafazione, maiuscole, segmentazione delle parole e altri aspetti grafici e morfosintattici, tentando “una mediazione tra leggibilità e caratteristiche espressive” (*Nota dei curatori*, in Rabito 2007: VII), che comprende anche, oltre alla modificazione dei nomi propri per questioni etiche, “alcune integrazioni solo nei casi in cui si rendevano necessarie per la comprensione di frasi o passaggi narrativi”, sempre in corsivo (*ibid.*). Non essendo, tuttavia, quella di Einaudi un'edizione critica, manca purtroppo un apparato di note tale da consentire la sistematica verifica delle forme originali.

Nonostante il pesante riassetto editoriale, non è difficile cogliere, nella lingua di Rabito, già dalle poche citazioni fatte sin qui, sia i tipici ingredienti localistici (siciliani e talora meridionali in genere: dal timbro vocalico – *desonesta*, *militare*, 151; *ura* ‘ora’, 182; *Etalia*, 200; *ocopata* ‘occupata’, 283 – alla sonorizzazione e all'assordimento: *pendola* ‘pentola’, 5; *prodetto* ‘protetto’, 15; *palatine*, *borchese*, *antare*, *ciorme* ‘giorni’, *codeva* ‘godeva’, 181-182; *intillicente*, 228; fino a molti sicilianismi lessicali: *minchia*, *zaurdo* ‘rozzo’, *magari* ‘anche’, *caruso* ‘ragazzo’, *schiffo*, *trasere* ‘entrare’, *sparti* ‘persino’, *trazera* ‘sentiero’, *biviere* ‘lago, palude’), sia le comuni tendenze dell'italiano popolare: oscillazioni nell'uso delle doppie (*picolo*, 3; *forzza*, 20; *ebi*, 182; *raggione*, 188; *robba*, *racomantazione*, 232; *Corsso*, 248; *revoltta*, 295) e dell'acca (*mincia* ‘minchia’, 120; casi ben più numerosi in *Fontanazza*: Amenta 2004: 252-253); epentesi per schivare nessi vocalici e consonantici complessi (*chilassa* ‘classe’, 3; *inchilise* ‘inglese’, 217; *licevo chilassico*, 341); scambio di prefissi e metapalsmi (*inafabeto*, 4, *malo* ‘male’, 128); concrezione o discrezione di articoli e preposizioni (*imparadiso*, 136; *aballo* ‘ballo’, 164; *uncazzo*, 182; *allavorare*, *apparlare*, 253; *Merica* ‘America’, 132; *rechito* ‘arricchito’, 142); oggetto preposizionale e, in generale, incertezza negli usi preposizionali e connettivi (*hanno*

chiamato a mio fratello, 15; *alla notte* ‘di notte’, 60; *era quidata di questo ciovene*, 134; *doveva a dare*, 295; *bisogna di revolcerese* ‘bisogna rivolgersi’, 306); *ci per gli* (*ci ho detto*, 302; *ci abiammo detto*, 387); oscillazioni nelle desinenze e talora anche nei temi verbali (*c’erino*, 132; *nascevino*, 182; *avemmo, andiammo, dicino*, 257; *presimo* ‘prendemmo’, 359); scambio di ausiliari (*ha socesso* ‘è successo’, 68; *mi ha parso*, 182; *ci aveva stato*, 335; *mi ommesso* ‘mi sono messo’, 369); e molto altro ancora, a partire dalle involuzioni sintattiche (pleonasmii, *che* polivalente pressoché ovunque, anacoluti, paratassi in luogo dell’ipotassi, *quindi* e *così* connettivi tuttofare, struttura dell’informazione che prevale su quella sintattica ecc.) che, peraltro, raramente attentano alla comprensione e all’espressività degli enunciati:

E così, Turiddo si scriveva al primo licevo chilassico, che io non lo conosceva questo licevo chilassico, perché io scuola non ni aveva fatto, ma lo senteva dire che cosa “licevo chilassico” quanto fu soldato, che li ufficiale, per essere ofeciale, dovevino prima fare il licevo chilassico. E quanto senteva dire che uno dei miei figlie, con il licevo chilassico, poteva fare l’ufficiale, io era tutto priato, e cominciava a diventare più importante e cominciava a sentireme qualche cosa (341-342).

D’altra parte, è indubbia sia l’abilità narrativa nello scolpire situazioni, dialoghi e personaggi e nell’articolare gli snodi del racconto, sia la capacità di interpretare criticamente, sebbene sinteticamente, alcuni fenomeni storici, quali ad esempio il trasformismo italico del dopoguerra, con uno sguardo mai autoindulgente, spesso impietoso: “E per tutta l’Italia, li operaie, da fasciste, tutte diventareno comuniste. E quinte, era tempo che campiavene le cose. E io, che era fascista dalla prima ora, di fascista subito mi offatto parteciano e comunista, perché altremente umposto non lo poteva capitare” (306). Nonostante l’inevitabile qualunquismo di alcuni passaggi (peraltro coerente con la visione senza veli di un italiano incolto), l’assenza di mascheramenti ed edulcorazioni colpisce non soltanto nella scelta dei temi (giustamente famosa è la sequenza terribile delle stupro-tortura collettivo a scopo vendicativo, pp. 126-128, riprodotta anche nel film, su cui cfr. Ottaviano 2013: 12-14), ma anche, ancora una volta, nelle soluzioni linguistiche, come per esempio nell’uso delle bestemmie (di norma sconosciute alla nostra letteratura), che fa da contraltare alla visione nobilitante del patriottismo bellico:

E il nostro elimento era la bestemia, tutte l’ore e tutte li momente, d’ognuno con il suo dialetto: che butava besteme alla siciliana, che li botava venite, che le butava lomparado, e che era fiorentino bestemiava fiorentino, ma

la bestemia per noie era il vero conforto (55, oltre a varie occorrenze di bestemmie nel testo),

da confrontare con numerosi brani come quello seguente (oltreché con le testimonianze di Spitzer 1921/2016 sulla censura):

Era la butana Madre Patria che ci doveva pagare con 12 solde al ciorno e senza darece un soldo alle famiglie che morevino di fame [...]. d’ogni tanto receviammo qualche lettera della famiglia... e tutte li parole scritte erino scancellate. E quelle che scrivemmo noie, quelle che dicevino “Cara madre, stiammo bene e servemmo la Padria con tutto il cuore”, la cenzura li lassava passare, queste lettere, e lassava passare più presto quelle che scrivevino: “Cara madre, io voglio morire per la Padria”. E ora, questa desonestà Padria, doppio 50 anne di aspetare questo recalo che ci ha promeso di una fedenzia di lire 5 al mese, quelle desoneste più di prima non ci li vogliono dare, descraziate e cornute! E ancora hanno la sfaciatagine di dire: “Padria”, che sono delinquente, che io, se muoro, quello che l’ultima parola che io ce devo dire è: “Sputece a questa Padria, perché non hanno coscenza per i combatente della querra 15-18!” (62-63).

Il gusto per il colpo di scena e la capacità di tener sempre desta l’attenzione del lettore confermano le competenze narrative del cantastorie Rabito, consapevole di costruire un racconto anche quando rivendica (secondo un consolidato *topos* della letteratura popolare) l’assoluta veridicità delle sue storie: “quello che scrivo non sono bucie, ma sono fatte vere” (77); “Ed ecco come sono i vero fatte” (108); “Ed io tuttu quello che scrivo, magare che si capisce poco, è tutta veretà, perché ci ho tante e tante prove” (347).

3. *Il film Terramatta*

Del romanzo di Rabito si sono innamorati in molti, dal momento che vi hanno letto un modo inedito di raccontare la storia del Novecento italiano, dal basso sì, ma con insolito acume. Nel 2009 Vincenzo Pirrotta ne trasse un testo teatrale, mentre nel 2012 la regista Costanza Quatriglio ne fece un mediometraggio, con la collaborazione alla sceneggiatura e alla produzione di Chiara Ottaviano (2013, 2014).

L’intento di fedeltà agli originali rabitiani, da parte delle autrici, è dichiarato fin dalle prime immagini. Sullo sfondo nero, mentre compaiono i primi titoli di testa e prima della musica, sentiamo il rumore dei tasti di una macchina da scrivere, mentre appaiono due didascalie, la prima delle quali recita: “Vincenzo Rabito, dopo una vita da analfabeta, ha inventato una lingua e lasciato un’autobiografia di oltre mille pagine”. Subito dopo dal nero

si passa al dettaglio dei quaderni originali di *Fontanazza*, dalla rudimentale rilegatura in anelli e corde fino alla parola “*terramatta*,” scritta su quegli stessi quaderni. L’ingresso della musica introduce le immagini di paesaggi dell’entroterra siciliano di oggi, su cui parte la voce narrante dell’attore Roberto Nobile, che legge, con marcato accento ragusano, l’*incipit* di *Terra matta*, e poi, via via, interi brani del romanzo. Fino alla fine del film (di 75 minuti), l’intreccio multimodale delle risorse semiotiche offre allo spettatore la voce di Nobile/Rabito; le parole del dattiloscritto *Fontanazza* (ora nel dettaglio dei fogli, ora in sovraimpressione ad altre immagini) e, a metà film, anche del romanzo Einaudi; la musica di accompagnamento (elettronica, a tratti ossessiva e straniante) con altri effetti sonori (bombardamenti, rumore di treni, voce di Mussolini, macchina da scrivere); le immagini della Sicilia di oggi commiste ad immagini di repertorio, soprattutto sulle due guerre mondiali, e ad immagini di Rabito (che non parla mai, nel film) e dei suoi familiari di ieri e di oggi.

L’inevitabile ridondanza delle risorse semiotiche non attenua l’importanza dei singoli elementi, che veicolano significati differenti: la voce *off*, coadiuvata dal rumore della macchina da scrivere e soprattutto dal dettaglio delle parole dattiloscritte, concretizza la forma-materia del romanzo, mai come in questo caso costitutiva del suo senso profondo; le immagini di repertorio (quasi tutte marchiate Istituto Luce) e gli effetti sonori forniscono il quadro storico di riferimento, anch’esso non esornativo ma consustanziale al romanzo; le immagini girate *ex novo* (l’oggi siciliano dei luoghi e della famiglia Rabito) rendono la diegesi filmica più lirica che realistica. Un ulteriore livello di senso è costituito dalla musica (di Paolo Buonvino), che non è realistica né di repertorio ma espressionistica, senza tempo o del futuro (a incrementare la conflagrazione dei piani cronologici tra immagini, voci e rumori di ieri e di oggi): ancora più lirica e personale, dunque, delle immagini della Sicilia odierna (alla Nyman di *The Piano*, per intenderci). In questo complesso intreccio multimodale di livelli di senso, nessuno degli elementi coinvolti potrebbe essere sottratto o sostituito senza attentare al significato complessivo dell’opera.

Di particolare vigore espressivo risultano almeno due sequenze, proprio grazie al trattamento delle immagini dei dattiloscritti rabitiani. Nella prima, minn. 28, 38-29, 22 (del DVD: Quatriglio 2012), mentre la voce narrante espone la decisione di Rabito di emigrare in Germania nel 1940, la macchina da presa scorre con velocità progressiva sulle fitte righe dei dattiloscritti fino a simulare l’immagine di un treno in corsa, omologa alle immagini di repertorio (e al rumore di treno che si sente sullo sfondo, insieme con la voce di un cinegiornale dell’epoca) che mostrano, nell’inquadratura successiva, un treno diretto in Germania.

La seconda sequenza narra del ritorno di Rabito sull'Isonzo, nel 1969, e delle sue reminiscenze degli orrori della Grande guerra (a p. 391 del romanzo), 1h,07,26-1h,10,11. L'uso sapiente della dissolvenza sui toni di grigio mostra il lento assolvere delle parole rabitiane sulle onde del fiume, mentre ne sentiamo lo sciabordio. Poco dopo, quello stesso flusso di parole assolve sui sentieri di guerra e infine sui muri delle case chiaramontane odierne, mentre la voce narrante, con brusca ma felice ellissi ed analessi rispetto al romanzo, passa al ricordo dell'infanzia di stenti. Successivamente, il film si chiude sulla reminiscenza dell'apprendimento della lettoscrittura da parte dell'autodidatta Rabito, mentre la macchina da presa indulge sul dettaglio della tomba dell'autore, su cui troneggia l'epigrafe "SCRITTORE" (che è dunque l'ultima parola del film prima dello sfondo nero), a richiamare la targa commemorativa del 2009, più volte inquadrata, e con ricercata antitesi rispetto all'imminente "analfabeta" della didascalia conclusiva, sotto citata.

I fiumi di parole rabitiani sovrainpressi alle onde del fiume simbolo della Grande guerra sono una metafora visiva di rara potenza, almeno quanto le righe scritte che percorrono i muri e che scorrono diventando treni e strade, stavolta metafore di attraversamento della storia e dei luoghi, alla ricerca faticosa di un senso.

Rispetto al film proiettato nelle sale, il DVD aggiunge numerosi *extra* particolarmente utili per comprendere meglio la figura e l'opera di Rabito. L'intervista ai figli dà conto minutamente della genesi del romanzo, e di come la frenetica attività scrittoria del padre sia continuata anche oltre la consegna del dattiloscritto all'Archivio Diaristico. Un vero culto-nevrosi della parola e della narrazione storica, quello di Rabito, che lo induceva, rinchiudendosi e quasi nascondendosi ai familiari, a riscrivere da capo tutta la sua vita, per altre 2000 pagine, fino al 1981, anno della morte. Anche l'intervista alla cocuratrice dell'edizione Einaudi, Evelina Santangelo, è ricca di dettagli sugli interventi di normalizzazione operati per rendere il testo più leggibile.

Da quanto osservato finora, pare evidente che il film intende enfatizzare due aspetti dell'opera di Rabito: quello della ricostruzione critica e attendibile del Novecento (mediante la tecnica del *found footage*, tipica dei documentari storici, vale a dire del rimontaggio di materiale di repertorio, che induce lo spettatore a confidare sulla veridicità della ricostruzione: Maraballo (2016: 80-81) e quello linguistico. Entrambi gli aspetti (storia e analfabetismo) risaltano anche dalla didascalia conclusiva del film: "TERRAMATTA Il novecento italiano di Vincenzo Rabito analfabeta siciliano".

Con una certa forzatura, la lingua di Rabito viene definita come inventata (nella prima didascalia sopra citata: il "rabitese", secondo Amenta (2011): 103), sebbene abbiamo visto come si tratti di un tipico esempio di italiano

popolare con evidenti elementi di sostrato siciliano. Come emergerà tra poco, l'invenzione non risiede tanto nel tipo di lingua, quanto, semmai, nel combinare quel tipo con una lucida penetrazione degli eventi storici.

Il film, amplificando l'uso della parola, non fa che amplificare i paradossi del romanzo e della scrittura rabitiana. Paradossi fecondi, che contribuiscono alla riconsiderazione, se non all'abbattimento, di consolidate paratie epistemologiche, quali l'opposizione tra iperrealismo ed espressionismo, tra usi irreflessi e forme artistiche, tra scritture dall'alto e dal basso, lo iato tra coscienza critica degli intellettuali e inconsapevolezza popolare. In questo senso ha luogo il cortocircuito, cui si fa riferimento nel titolo, tra la storia ufficiale (anche linguistica) e la storia così come emerge dall'opera rabitiana, e tra il testo del libro e quello del film, mediante tutti i paradossi di cui si continuerà a discutere nelle pagine seguenti.

In altre parole, dall'incolto Rabito ci si attenderebbe tutta la retorica posticcia e autoassolutoria di chi, per evidenti limiti culturali e linguistici, non riesce a filtrare criticamente gli eventi vissuti né a descriverli e argomentarli senza confidare su stereotipi e burocratismi. Un po' come accade in molte lettere spitzeriane, quasi sempre deludenti sotto il profilo contenutistico e storico, oltreché infarcite di plastismi e melodrammismi irreflessi, tanto più urticanti sullo sfondo dell'italiano popolare (Rossi in stampa). Tanto nei prigionieri spitzeriani prevaleva, su tutto, la funzione fàtica e l'esigenza di scrivere era meramente strumentale (per ricevere cibo, chiedere notizie, assicurare le famiglie), quanto in Rabito l'istanza narrativa, la cogenza del voler dire tutto a tutti i costi e la volontà di raccontare e raccontarsi, prende il sopravvento. Se le lettere spitzeriane (anche per gli evidenti limiti imposti dalla censura) raramente lasciano trapelare la volontà di manifestare il punto di vista dello scrivente, Rabito non si sottrae mai alla *vis polemica*, talora turpiloquente e blasfema, e allo sforzo di dire sempre la sua. Un voler dire che è dimostrato anche dalla foga tipografica dei dattiloscritti: decine di quaderni, centinaia di fogli senza un a capo, uno spazio bianco, un'indicazione di capitoli. Un magma di parole scandito dall'uso abnorme del punto e virgola. Rispetto ai soldati spitzeriani, la visione critica della storia d'Italia sembra risaltare, in Rabito, anche grazie alle asperità linguistiche, funzionali alla rappresentazione degli attriti non solo tra classi ma tra motivazioni profonde dei fatti e loro superficiale (se non propagandistica) rappresentazione.

Il doppio valore materico conferito alla parola rabitiana nel film, grazie alla recitazione fuoricampo, alle insistite inquadrature dei fogli originali e al rumore della macchina da scrivere, consente alla Quatriglio di valorizzare gli aspetti verbali del romanzo più del romanzo stesso, e permette allo spettatore di verificare alcune caratteristiche grafiche di *Fontanazza*. Tra

queste spicca l'univerbazione del titolo del film (*Terramatta*) e l'uso del punto e virgola (apposto al titolo, nella locandina), secondo gli usi grafici rabiniani e differentemente dalle scelte editoriali Einaudi. L'insolita iperestensione del punto e virgola è un tratto distintivo di Rabito, come risulta già dall'*incipit* di *Fontanazza*: “questa; e; la bella; vita; che; ho; fatto; il sotto; scritto;rabito vincenzo” (Amenta 2004: 250), così normalizzato da Einaudi: “Questa è la bella vita che ho fatto il sotto scritto Rabito Vincenzo” (3). Il valore della parola è dunque scandito dall'isolamento di cellule ritmiche e visive (parole o sintagmi) separate dal punto e virgola, che oltretutto consente all'autore di siglare lo scarto dal parlato, come dichiarato dal figlio Giovanni: “Credo proprio che per lui il punto e virgola fosse qualcosa di più, qualcosa che riuscisse a trasformare la sua cultura orale in una scrittura simile ai pochi giornali e libri letti” (Amenta 2004: 250).

Nella copertina del DVD, anche tra il nome e il cognome della regista è apposto il punto e virgola: “un film di; Costanza; Quatriglio”: un'inequivocabile dichiarazione, da parte degli autori, di condivisione totale dello stile, e quindi del punto di vista, di Rabito.

Certo, a parziale discolpa dei curatori Einaudi, va riconosciuto che la fluidità del *medium* fonoacustico dell'oralità ha molti vantaggi sulla rigida segmentalità dello scritto: è più facile alienarsi il pubblico dei lettori con scelte substandard estreme che non quello degli ascoltatori con scelte regionali peraltro agevolate dai sottotitoli in italiano.

All'ennesimo paradosso, dunque, di un film più filologico, e più dedito alla verbalità, di un libro, se ne aggiunge un ultimo: quello della presenza della voce fuori campo, che in teoria dovrebbe rendere ancora più stridente l'opzione dell'italiano popolare in luogo del pretto dialetto. L'uomo Vincenzo Rabito, infatti, avrebbe senza dubbio raccontato in dialetto la sua storia, oralmente, mentre il narratore Rabito, nel mezzo scritto, opta consapevolmente per uno scarto seppure inadeguato rispetto al suo parlato spontaneo (ed è proprio questo, come si diceva all'inizio, a giustificare pienamente l'etichetta di *unitario* apposta da De Mauro all'italiano popolare). E invece la voce recitata rende più naturali certe scelte francamente stridenti (direi irritanti, nella loro puntigliosità da trascrizione glottologica) dell'edizione Einaudi, quali la sistematica normalizzazione della maiuscola nei numerosi casi di resa grafica del raddoppiamento fonosintattico di toponimi e antroponimi, ovviamente tutti in minuscola in Rabito e del tutto naturali nella pronuncia di Nobile: *arRadusa*, 14; *amMonte Fiore*, 59; *arRaqusa*, 98; *amMario*, 106; *alLiomporte*, 168; *anNapole*, 189; *amMissina*, 256; *Piana di salLorenzo*, 276, *arRoma*, 365; *amMilano*, 369; *amMonfarccone*, 392; *amMarina*, 396. La voce del bravissimo Nobile (che restituisce naturalezza siculofona anche ai nomi propri, pronunciando, per esempio,

come intensa la labiale intervocalica di *Rabito*) non è mai da intendersi, dunque, come la voce dell'uomo Rabito, bensì come la voce del narratore protagonista, per statuto semiotico mai coincidente con l'autore.

4. Osservazioni conclusive con riferimento alla didattica

E così, grazie a quest'ultimo paradosso di un film che valorizza la parola meglio di un libro, e che meglio di un libro ci fa capire i complessi rapporti tra autore e narratore, si conferma tutta la potenza dell'operazione di *Terramatta*: la fatica della sua lingua rappresenta come non mai i cortocircuiti della storia italiana del Novecento, nei suoi contrasti tra conseguimento forzato di un italianizzazione scolastica e spesso superficiale e il permanere di ampie fasce di analfabetismo e di dialettalità come unica opzione espressiva possibile (De Mauro 1963/1993). Ne scaturisce uno sguardo disincantato su Grande guerra, migrazione, fascismo, qualunquismo, corruzione e altri 'italianismi' socioculturali, che induce a rileggere, meglio di molti libri di storia, con lenti inedite il mito sfuggente delle sfumate identità italiane. La forza della parola mal dominata e recalcitrante all'apparato ortografico e grammaticale esprime, in Rabito, l'insopprimibile volontà, e capacità, di trovare un senso all'essere nel mondo e agli eventi storici salienti, che l'autore scolpisce con inaudita profondità dai primi del Novecento alla fine del *boom* economico. Il semicolto Rabito racconta, grazie al suo italiano popolare, gli sforzi secolari di milioni di italiani nel conseguimento di un codice comunicativo comune.

Per tutte le ragioni sin qui addotte, definire *Terramatta* un documentario, almeno nel senso più tradizionale del termine, è riduttivo. Nella sua assoluta fedeltà all'originale del testo rabitiano, la voce narrante del film costituisce non un mero accompagnamento alle immagini e ai suoni, bensì un controcanto critico, una creazione al contempo estetica e storiografica, originale e comune, piuttosto che banalmente didascalica. Né veicola, come di norma al cinema, il punto di vista del regista, ma in tutto e per tutto quello del romanziere.

A tutt'oggi, *Terramatta* spicca come l'unico esempio di riproduzione integrale, sul grande schermo, di una forma di italiano popolare. Di là dall'indubbio interesse linguistico, inoltre, l'opera di Costanza Quatriglio e Chiara Ottaviano (e di tutti gli altri autori: montatrice, fotografa, musicista ecc.) verrà ricordata anche come una delle più penetranti ricostruzioni filmiche della storia del Novecento.

Entrambi gli aspetti (linguistico e storico), giustificano la grande utilità didattica del film, come del romanzo. Numerose le ricadute didattiche del romanzo, dal momento che, come emerso nel secondo capitolo, esso pre-

senta pressoché tutti i fenomeni di italiano popolare e regionale siciliano, da mettere a confronto, secondo il consueto spettro del diasistema sociolinguistico italiano (Berruto 1987), con le altre varietà diafasiche, diastratiche (italiano standard, italiano dell'uso medio) e diamesiche (secondo quanto osservato, nel primo capitolo, sul rapporto tra usi parlati e scritti dei semicolti). Una didattica dell'italiano basata soprattutto, com'è prassi ormai, sul confronto tra strati di lingua e sulla concezione della fluidità tra norme e usi diversi non può che giovare dell'esempio rabitiano, tanto più che, come detto in apertura, scarseggiano casi di impiego letterario della lingua dei semicolti.

Per rimanere sul terreno della diamesia, il film della Quatrighio, infine, di là dall'ormai acclarata imprescindibilità dei media audiovisivi nella didattica dell'italiano come L1 e LS (Alvarez-Pereyre 2011; Diadori e Micheli 2010), nonché nella didattica per l'infanzia (Rossi 2012) e nella didattica storica (Ottaviano 2013), si presta ad impieghi glottodidattici per almeno tre ragioni:

- a. perché consente un proficuo confronto tra film e romanzo, considerando, per esempio, il maggior rispetto filologico degli originali rabitiani, da parte del film, rispetto all'edizione Einaudi; inoltre per via del peculiare trattamento iconico della parola che si fa immagine;
- b. perché, in quanto tra i pochissimi film interamente recitati in italiano popolare, costituisce un inconsueto controcanto rispetto alla complessiva medietà linguistica del cinema italiano (Rossi 2006);
- c. perché, come ampiamente dimostrato nel terzo capitolo, esibisce con insolita evidenza l'intreccio multimodale delle risorse semiotiche⁴.

Riferimenti bibliografici

ALISOVA T., 1965, "Relative limitative e relative esplicative nell'italiano popolare", in *Studi di filologia italiana*, n. 23, pp. 299-333.

⁴ Per la multimodalità dei testi filmici e, complessivamente, sull'analisi semiotica del film cfr. Piazza, Bednarek e Rossi (2011), al quale si rimanda, insieme con Sindoni, Wildfeuer e O'Halloran (2017), soprattutto per il *focus* sulla necessità, anche didattica, di integrare sempre l'analisi dei linguaggi verbali con quella degli aspetti non verbali di testi complessi quali quelli teatrali, cinematografici, televisivi, digitali ecc.

- ALVAREZ-PEREYRE M., 2011, “Using film as linguistic specimen: Theoretical and practical issues”, in PIAZZA, BEDNAREK e ROSSI 2011: 47-67.
- AMENTA L., 2004, “Un esempio di scrittura dei semicolti: analisi di ‘Fontanazza’ di Vincenzo Rabito”, in *Rivista Italiana di Dialettologia*, n. 28, pp. 249-270.
- AMENTA L., 2011, “‘La spartenza’ e ‘Terra matta’”, in LOMBINO S. (a cura di), *Raccontare la vita, raccontare la migrazione*, Palermo, Adarte, pp. 87-105.
- ANTONELLI G., 2007, “Storia di un italiano” [rec. a RABITO 2007], in *Indice dei Libri del Mese*, 31 agosto, p. 12.
- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia (nuova ed. 2012).
- BORDONARO T., 1991/2013, *La spartenza*, Torino, Einaudi, riedito Marsala, Navarra.
- BRUNI F., 1978, “Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti”, in *Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana*, Perugia, Università degli studi, 195-234.
- CORTELAZZO M., 1972, *Lineamenti di italiano popolare*, Pisa, Pacini.
- D’ACHILLE P., 2010, *Italiano popolare*, in SIMONE R. et al. (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, vol. I, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 2010, pp. 723-726.
- DE GAETANO R., 2014-2016 (a cura di), *Lessico del cinema italiano. Forme di rappresentazione e forme di vita*, Sesto San Giovanni, Mimesis, 3 voll.
- DE MAURO T., 1963/1993, *Storia linguistica dell’italiana unita*, Roma-Bari, Laterza.
- DE MAURO T., 1970, “Per lo studio dell’italiano popolare unitario”, in ROSSI A., *Lettere da una tarantata*, Bari, De Donato, pp. 43-75.
- DIADORI P. e MICHELI P., 2010, *Cinema e didattica dell’italiano L2*, Guerra, Perugia.
- FRAGAPANE E., 2017, “‘Terra matta’ di Vincenzo Rabito: un’intervista a Evelina Santangelo”, in *Diacritica*, n. 3 (<http://diacritica.it/storia-dell-editoria/terra-matta-di-vincenzo-rabito-unintervista-a-evelina-santangelo.html>).
- FRESU R., 2014, “Scrittura dei semicolti”, in ANTONELLI G. et al. (a cura di), *Storia dell’italiano scritto*, III, *Italiano dell’uso*, Roma, Carocci, pp. 195-223.
- MARABELLO C., 2016, “Quotidiano”, in DE GAETANO 2014-2016, III: 7-92.
- NENCIONI C., 1976/1983, “Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato”, in *Strumenti critici*, n. 29, pp. 1-56, ripubblicato in ID. *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Bologna, Zanichelli, pp. 126-179.
- OTTAVIANO C., 2013, “Terramatta. Un’autobiografia e un film per raccontare il Novecento”, in CORTINI L. (a cura di), *Le fonti audiovisive per la storia e la didattica. Archivio audiovisivo del movimento operaio e democratico*, *Annali*, 16, pp. 143-164.

- OTTAVIANO C., 2014, "From Terra matta to Terramatta; and beyond", in *Journal of Modern Italian Studies*, n. 19, pp. 268-283.
- PIAZZA R., BEDNAREK M. e ROSSI F., 2011 (a cura di), *Telecinematic Discourse. Approaches to the Language of Films and Television Series*, Amsterdam-Philadelphia, J. Benjamins.
- PISTOLESI E., 2016, "Aspetti diamesici", in LUBELLO S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, Berlin-Boston, De Gruyter, pp. 442-458.
- QUATRIGLIO C., 2012, *Terramatta*, DVD, Roma, Cinecittà Luce.
- RABITO V., 2007, *Terra matta*, Torino, Einaudi.
- ROSSI F., 2006, *Il linguaggio cinematografico*, Roma, Aracne.
- ROSSI F., 2012, "Bambini e cinema", in *I quaderni di scienza e vita*, n. 10, pp. 57-69.
- ROSSI F., 2015, "Lingua", in DE GAETANO 2014-2016, II: 141-213.
- ROSSI F., in stampa, "Spitzer, o I paradossi del linguaggio. Dalle lettere dei soldati all'Italianische Umgangssprache: il contributo della Grande guerra alla codificazione dell'italiano popolare unitario", in AMATO P. et al. (a cura di), *Rappresentare l'irrepresentabile: la Grande Guerra*, Marsilio, Venezia (2017).
- SABATINI F., 1982, "La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni", in BOCCAFURNI A. M. e SERROMANI S. (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore: Sei argomenti per un curriculum*, Roma, Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche, pp. 105-127.
- SABATTINI F., 1985, "L'italiano dell'uso medio': una realtà tra le varietà linguistiche italiane", in HOLTUS G. e RADTKE E. (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr, pp. 154-184.
- SABATINI F., 1997, "Prove per l'italiano 'trasmesso' (e auspici di un parlato serio semplice)", in *Gli italiani trasmessi. La radio*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 11-30.
- SINDONI M.G., WILDFEUER J. e O'HALLORAN K., 2017 (a cura di), *Mapping Multimodal Performance Studies*, London-New York, Routledge.
- SORNICOLA R., 1981, *Sul parlato*, Bologna, il Mulino.
- SORNICOLA R., 1982, "L'italiano parlato: un'altra grammatica", in *La lingua italiana in movimento*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 79-96.
- SPITZER L., 1921/2016, *Lettere di prigionieri di guerra italiani: 1915-1918*, trad. di R. Solmi, Milano, il Saggiatore, ed. orig. *Italienische Kriegsgefangenenbriefe. Materialien zu einer Charakteristik der volkstümlichen italienischen Korrespondenz*, Bonn, P. Hanstein.
- SPITZER L., 1922/2007, *La lingua italiana del dialogo*, a cura di CAFFI C. e SEGRE C., trad. di L. Tonelli, Milano, il Saggiatore, ed. orig. *Italienische Umgangssprache*, Leipzig, Schroeder Kurt Verlag.

VERSO L'ITALIANO @COMUNE? ASPETTI TESTUALI, LESSICALI E TERMINOLOGICI DELL'ITALIANO ISTITUZIONALE DEI TWEET DELLE CITTÀ METROPOLITANE

Abstract

Widespread use of social media has transformed the way Italian people communicate with each other and has also increased citizens' expectations on the information that public institutions should make available to them on social networks. In this context, Twitter provides the opportunity to monitor how the public sector is adapting to the new scenario and determine if its institutional language is changing accordingly. This study examined the accounts of five Italian "metropolitan cities" and found that they still favour one-way communication over the two-way interactions that usually take place on Twitter. More specifically, it analysed the textual, lexical and terminology aspects of their tweets and determined that no shift has yet happened from standard Italian to the more informal language variety that has characterised social media conversations in Italy for the past several years.

1. Introduzione all'Italiano istituzionale

Può la velocità, la brevità, l'interattività del social network Twitter aprire le amministrazioni pubbliche italiane al dialogo diretto con i cittadini e cambiare i connotati della lingua delle istituzioni?

Per rispondere a queste domande nel contributo sono presentate alcune riflessioni scaturite da un'indagine *corpus-based*, parte dello studio finalizzato alla caratterizzazione dell'Italiano istituzionale, una varietà della lingua nazionale che si sta attestando attraverso gli usi linguistici delle comu-

nicazioni ufficiali delle pubbliche amministrazioni (Vellutino et al. 2012, Vellutino 2014 e 2016). In particolare, sono esposti dati e osservazioni sugli usi testuali, lessicali e terminologici dei *tweet* istituzionali, testi brevi in 140 caratteri, scritti dai profili ufficiali delle città metropolitane registrati su Twitter, una piattaforma di *microblogging*, vale a dire un ambiente per la pubblicazione di contenuti brevi in Rete.

L'attenzione è stata rivolta alle dinamiche comunicative su Twitter delle città metropolitane perché sono enti locali di recente istituzione¹, che, nell'attuale panorama delle amministrazioni pubbliche italiane, rappresentano una innovazione organizzativa e sociale, e, per questo, dovrebbero maggiormente utilizzare gli strumenti di comunicazione – come il medium Twitter – per produrre contenuti informativi e promozionali per rendere riconoscibili le loro competenze, attività e il loro ruolo istituzionale.

Twitter è un medium che consente di produrre forme di comunicazione tradizionale di tipo unidirezionale (*broadcasting*), da uno a molti, per trasmettere informazioni di pubblica utilità e di servizio. Contestualmente, però, in quanto rete sociale (*social network*), è utilizzato globalmente come mezzo conversazionale per creare una comunità con cui interagire. Pertanto, è un mezzo di comunicazione proteso alla dialogicità e, dunque, all'uso della lingua comune.

L'analisi dei tweet ben si presta per continuare ad esplorare gli usi della varietà dell'Italiano istituzionale e verificare l'ipotesi variazionale dell'esistenza del *continuum* della lingua delle istituzioni che attraversa lo spazio sociolinguistico seguendo la direttrice diafasica. Tale ipotesi è alla base dell'intero studio che sto conducendo sull'attestazione e caratterizzazione della varietà dell'Italiano istituzionale attraverso l'individuazione di tratti linguistici peculiari: specifici tipi di testo, forme terminologiche e lessicali.

Dagli studi finora condotti (Vellutino 2012, 2014, 2015, 2016) è emerso che, a livello lessicale e terminologico, la varietà dell'Italiano istituzionale si sta attestando come il risultato della combinazione della lingua comune con le lingue tecnico-speciali dominanti del diritto, dell'amministrazione, dell'economia e della finanza, alle quali si uniscono le terminologie specialistiche dei domini di conoscenza degli argomenti dei settori delle specifiche istituzioni.

L'Italiano istituzionale si configura come una varietà linguistica con variabili testuali e lessicali prodotte per la pluralità degli usi linguistici con-

¹ Le città metropolitane sono state istituite dalla legge n. 56 del 7 aprile 2014 “Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni”, la cosiddetta “Legge Delrio”, entrata in vigore il 1° gennaio 2015.

nessi alle diverse finalità pragmatiche delle istituzioni, correlate ai differenti contesti comunicativi, ai variegati pubblici e ai diversi mezzi di comunicazione sempre più spesso convergenti.

Per lo studio è stato realizzato un corpus dei testi dei tweet delle città metropolitane, denominato “@Comune-CPI” -sub-corpus interno al corpus “ItaIst-CPI”² – in cui sono repertoriati i testi istituzionali scritti, individuati analizzando i flussi di comunicazione connessi alle finalità pragmatiche comunicative definite dalle norme italiane e unionali in materia d’informazione e comunicazione³.

In virtù di queste norme, in Italia e nell’Unione europea, le attività di informazione e comunicazione sono obbligatorie ed hanno finalità istituzionali e funzioni pragmatiche per specifici contesti comunicativi: pubblicità legale, informazione e comunicazione per trasparenza amministrativa, per la rendicontazione sociale (*accountability*) e per la pubblica utilità, pubblicità per le campagne di comunicazione istituzionale, altre varie forme di comunicazione pubblica per le attività di sportello e conversazionali attraverso i social media.

Le evidenze empiriche emerse dallo studio dell’intero corpus “ItaIst-CPI” mi hanno indotto a definire un modello di rappresentazione degli usi dell’Italiano istituzionale⁴ a cui si collega un modello di classificazione dei tipi di testo istituzionali (Vellutino et al. 2012, Vellutino 2014, 2016).

Nell’area dell’Italiano standard, nel settore della lingua scritta, compreso tra gli assi diamesico, diafasico e diastratico, si posizionano i differenti usi linguistici della varietà dell’Italiano istituzionale, come si può osservare dallo schema (fig. 1). Si dispongono in un *continuum* multidimensionale che gravita intorno all’asse della diafasia, la direttrice connessa alle situazioni comunicative e ai registri (in figura segnalate dalla linea tratteggiata).

Nello spazio attraversato dall’asse della diafasia si collocano le forme di comunicazione specialistica della pubblicità legale⁵ rappresentate dai te-

² Il corpus «ItaIst-CPI» è costituito da circa 6 milioni di parole estratte dai testi istituzionali pertinenti a micro domini, vale a dire domini ristretti che riguardano la gestione dei servizi pubblici, delle politiche pubbliche e le terminologie delle specifiche istituzioni.

³ Legge n. 150 del 7 giugno 2000 “Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni”; Regolamento (UE) n. 1303/2013 del Parlamento europeo e del Consiglio del 17 dicembre 2013 sulle disposizioni comuni sui Fondi europei.

⁴ Il modello di rappresentazione degli usi dell’Italiano istituzionale adotta il diagramma cartesiano già utilizzato da Gaetano Berruto (1987, 2001) per schematizzare l’architettura dell’Italiano contemporaneo, rivisitato da Giuseppe Antonelli (2007).

⁵ La pubblicità legale è una forma di comunicazione obbligatoria per far conoscere, attraverso appositi testi e mezzi di comunicazione, fatti, atti giuridici ed amministrativi



Figura 1. Gli usi dell'Italiano istituzionale

sti legali e amministrativi. Andando nella direzione della lingua comune si collocano le forme di comunicazione divulgativa finalizzate agli scopi amministrativi diretti al grande pubblico e al singolo cittadino e tutte le attività medialità d'informazione, comunicazione e pubblicità delle istituzioni.

Il presente studio sui testi dei tweet è volto ad esplorare gli usi di questa specifica forma testuale che, per le prerogative del mezzo di comunicazione, dovrebbe attestare i tratti linguistici dell'oralità, come molteplici studi nazionali e internazionali hanno rilevato (Spina 2016; Zaga 2012; Crystal 2011; Boyd 2010, Tivosanis 2010).

Nel caso di studio è emerso che gli usi linguistici sono sì determinati dai vincoli del medium, ma sono maggiormente condizionati dalla funzione istituzionale dei profili Twitter monitorati. Dunque, i profili Twitter monitorati tendono ad una comunicazione formale, non espressiva e i tratti linguistici rilevati, che vanno nella direzione della lingua comune, sono quelli del modello della lingua dei media (Sobrero 2006, Dardano 2011, Antonelli 2007 e 2016). In particolare, a livello sintattico, il modello di riferimento è l'italiano dei giornali per il frequente uso del periodare monoproposizionale (Bonomi 2003, 2014), ad esempio: *Consiglio metropolitano approva lavori somma urgenza tratto strada #SanRaffaeleCimena #CastagnetoPo @Yarc701 #stradeCittaMetroTo.*

specificati dalle norme italiane e dell'Unione europea in materia. A seguito di questa pubblicazione, tali fatti ed atti acquisiscono validità giuridica.

2. Le città metropolitane su Twitter

Il termine “città metropolitana” denomina un ente locale territoriale di ‘vasta area’, di secondo livello, istituito dalla legge n. 56 del 7 aprile 2014 “Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni”, che nell’uso giornalistico è denominata “legge Delrio” dal nome del ministro proponente.

La legge Delrio ha ridisegnato i confini e le competenze dell’amministrazione locale perché le città metropolitane sostituiscono le Province e, dunque, comprendono tutti i Comuni che erano ad esse annessi. Dal primo gennaio del 2015 sono operanti 14 città metropolitane: Torino, Genova, Milano, Bologna, Venezia, Firenze, Roma, Bari, Napoli, Reggio Calabria, Cagliari, Catania, Messina e Palermo.

In una prima fase dell’indagine, condotta nel settembre 2015, si è rilevato che solo le città metropolitane di Milano, Torino, Venezia, Bologna e Napoli hanno attivo un proprio profilo ufficiale per la comunicazione via Twitter⁶. Ad oggi⁷ nessun profilo ufficiale risulta registrato su Twitter per le città metropolitane⁸ di Genova, Bari, Roma, Reggio Calabria, Palermo e Messina.

Nella tabella che segue sono rappresentati i numeri delle città metropolitane indagate: per ogni profilo ufficiale è indicato il numero di comuni del comprensorio della relativa città metropolitana, il numero dei cittadini residenti⁹, l’attuale numero di *follower* e *following*¹⁰ del profilo.

Tabella 1. Città metropolitane su Twitter [Rilevazione al 03/06/2017]

Profili	Comuni	Residenti	Follower	Following
@CittaMetroMi	134 Comuni	3.208.509	15.170	234

⁶ Ringrazio per la collaborazione i/le responsabili dei profili Twitter delle città metropolitane @cittametrobo; @CittaMetroMi; Torino @CittaMetroTo; @NACittàMetropolitana, @CMVenezia.

⁷ L’ultima rilevazione è avvenuta in data 3 giugno 2017.

⁸ Per la città metropolitana di Firenze risulta attivo il profilo @LavoroFI, che appartiene al Centro per l’impiego, ma che nella descrizione del profilo utente di Twitter si identifica come “Città Metropolitana di Firenze”.

⁹ Dati ISTAT del 2016 sulla popolazione residente delle città metropolitane. Dal 1° gennaio 2017 le città metropolitane hanno avuto assegnato un proprio codice identificativo per le rilevazioni statistiche.

¹⁰ Nella terminologia di Twitter il termine *follower* indica gli utenti di Twitter che seguono il profilo, mentre il termine *following* indica gli utenti di Twitter seguiti dal profilo della città metropolitana.

	aggregati in 7 zone omogenee			
@CittaMetroTo	315 Comuni aggregati in 11 zone omogenee	2.282.197	2.045	749
@cittametrob0	56 comuni aggregati in 8 Unioni di Comuni	1.005.831	3.582	222
@CMVenezia	44 Comuni	855.696	303	318
@NACittàMetropolitana	92 Comuni	3.113.898	95	39

3. I tweet istituzionali metropolitani

3.1 Corpus “CPI-@Comune”

Il corpus “CPI-@Comune” ad oggi comprende i tweet raccolti in due fasi d’indagine: una prima fase svolta dal 1° gennaio al 12 settembre 2015; una seconda fase svolta dal 1° gennaio al 6 maggio 2017.

Il corpus è decisamente ristretto: nella prima fase della ricerca consta di 50.026 parole, estratte da 3.565 tweet; nella seconda fase di 21.294 parole, estratte da 1.477 tweet¹¹.

Le limitate attività d’informazione e comunicazione via Twitter delle città metropolitane, però, invitano a riflettere sullo scarso impegno comunicativo di questi enti di nuova istituzione che, invece, per le norme italiane, dovrebbero rappresentare una vera e propria rivoluzione dell’assetto di governo dello Stato. Le città metropolitane, infatti, hanno un ruolo istituzionale centrale perché gestiscono le politiche pubbliche essenziali per la vita democratica di gran parte dei cittadini italiani, come si può facilmente rilevare dalla somma dei loro residenti.

Per creare il corpus «CPI-@Comune» sono stati estratti automaticamente solo i tweet istituzionali scritti dal profilo ufficiale; dunque, quelli che rappresentano l’operatività dell’ente per l’informazione istituzionale e la comunicazione pubblica. Sono stati eliminati i retweet, vale a dire i tweet che il profilo rilancia ai propri follower, prodotti, però, da altri utenti di Twitter.

¹¹ Nel periodo intercorso tra le due indagini Twitter ha modificato i principi di composizione dei messaggi: ha eliminato dal computo complessivo dei caratteri disponibili lo spazio occupato da link e immagini presenti all’interno dei tweet.

I tweet sono stati “ripuliti” manualmente dei link ad altri contenuti, vale a dire sono state eliminate le estensioni multimediali, quali foto, video e collegamenti funzionali alla crossmedialità che è alla base dei complessi sistemi di comunicazione integrata di questi enti.

Tabella 2. Il corpus «CPI-@Comune»

Profili		Tweet	Parole	Hashtag
@CittaMetroMi	Fase I	2.336	35.960	6.003
	Fase II	540	8.008	19
@CittaMetroTo	Fase I	352	2.266	178
	Fase II	423	5.894	913
@cittametrobob	Fase I	761	10.487	1.371
	Fase II	370	5.522	317
@CMVenezia	Fase I	3	31	Nessuno
	Fase II	4	48	Nessuno
@NACittàMetropolitana	Fase I	109	1.282	209
	Fase II	140	1.822	122

3.2 Tweet istituzionale: un testo di 140 caratteri

L’ambiente digitale del social network Twitter limita a 140 caratteri lo spazio di scrittura, consentendo, però, l’estensione ipertestuale e ipermediale del testo attraverso l’inserimento di link. Inoltre, questa piattaforma di *microblogging* consente l’indicizzazione e, dunque, l’accessibilità ai suoi contenuti attraverso motori di ricerca ed altri agenti intelligenti (programmi tipo *script*, *bot*, *spider*, *crawler* o *scraper*) attraverso l’uso dell’*hashtag*, rappresentato dal simbolo # seguito da una formazione lessicale, che crea un flusso di tweet indicizzato. Il simbolo @, seguito dal nome dell’utente consente d’interagire con altri utenti del *social network* attraverso la funzione denominata ‘menzione’. L’uso di @nomeutente attiva un’altra funzione denominata ‘risposta’, per cui l’utente può rispondere al tweet in cui è stato menzionato, ma può rispondere anche ad altri, interagendo con utenti dell’intera rete sociale e non solo con la comunità ristretta dei suoi *follower*.

L’*hashtag* e @nomeutente sono ‘segnalatori di funzione’ (Chiusaroli, 2016) specifici del tipo di testo del tweet che, scritti intenzionalmente dall’utente, possono innescare funzioni automatiche, specifiche della piattaforma digitale.

Dall'indagine sui profili Twitter delle città metropolitane si è rilevato che, nonostante la natura social del canale finalizzata alla conversazione, queste istituzioni generano una comunicazione di tipo unidirezionale (*broadcasting*), da uno a molti, dall'alto verso il basso, perché i testi sono prevalentemente informativi e sono pressoché assenti le menzioni¹². I tweet, infatti, contengono informazioni di pubblica utilità relative ad eventi, situazioni del traffico stradale, allerta meteo, avvisi su bandi, aste, gare, convocazioni degli organi di governo dell'ente in cui gli elementi deittici del luogo e del tempo spesso costituiscono il focus dell'informazione.

La struttura informativa dei tweet non è sempre uguale perché dipende dallo scopo comunicativo del singolo tweet e, come si è rilevato dal confronto tra i diversi profili, dipende dallo stile del redattore dell'istituzione e, sempre più spesso, anche dalle applicazioni usate per la pianificazione della pubblicazione sui diversi canali.

Dall'analisi dei tweet del corpus è possibile, però, rilevare stilemi connessi al tipo di contenuti informativi più ricorrenti. Ad esempio, per le informazioni sulla viabilità si è rilevato che la sintassi è marcata per mettere a topic l'elemento informativo attraverso la dislocazione a sinistra, usando così un tratto linguistico proprio dell'Italiano comune (Sobrero 2006), ad esempio: *#stradeCittaMetroTo Riaperto da @CittaMetroTO ponte Bailey su Pellice lungo sp 16*.

I tweet istituzionali osservati sono spesso formati da un costrutto sintattico bipartito in due enunciati distinti, di cui il primo contiene il tema o i riferimenti deittici e il secondo è un argomento correlato al tema. In questo tipo di costrutto il segno d'interpunzione due punti è da considerare come un operatore di correlazione harrisiano¹³.

Esempi di strutture sintattiche bipartite

Profilo	Esempi Fase I	Esempi Fase II
@cittametrobo	<i>Modifiche alla linea fs #Bologna-Portomaggiore: chiusa la fermata di Villanova #viabilibo</i>	<i>[news da #BolognaMetropolitana] Appennino: Al via i primi bandi del GAL per agriturismi e fattorie didattiche...</i>

¹² @CittaMetroTo si distingue perché dà informazioni sull'attività della città metropolitana menzionando nei tweet gli attori istituzionali.

¹³ Per Zelig Harris in un enunciato è un operatore ogni elemento linguistico che svolge funzione di connessione tra gli altri elementi.

@CittaMetroMi	<i>Mobilità lavorativa in Europa: Your First #Eures Job 4.0 è uno strumento online per giovani 18-35 e datori di #lavoro</i>	<i>Oggi ore 15-18 a Chiaravalle per il ciclo Cogita et labora: Cibo e agricoltura. Una sfida tra passato e futuro</i>
@CittametroTo	<i>Stasera a Bricherasio 11°Giro del Belvedere: gara sportiva nell'ambito della Sagra dell'Uva.</i>	<i>Diritto alle origini in Italia coinvolge 400mila persone: oggi convegno a #Torino #CarlottaTrevisan</i>
@NACittàMetropolitana	<i>Scuole strade ambiente e servizi: #deMagistris presenta il bilancio 2015 della #Cittàmetropolitana</i>	<i>Premiazione studenti figli dipendenti Città Metropolitana di Napoli: https://t.co/1H0nTup4GE tramite @YouTube¹⁴</i>

Indagando il corpus non è stata rilevata una distribuzione fissa della collocazione degli elementi informativi all'interno dei tweet in modo da creare una struttura testuale formulaica, utile per sviluppare automatismi per la generazione del testo.

Al momento, l'unico automatismo riscontrato – e dichiarato dai curatori dei profili monitorati – è l'uso di applicativi di pianificazione della pubblicazione dei tweet che estraggono una parte di testo scritto per un altro *medium* e lo pubblicano sulla piattaforma Twitter. Questo automatismo determina la crossmedialità, ma è anche l'origine dei frequenti troncamenti delle frasi dei tweet con le inevitabili perdite d'informazione e di significato. Come mostrato nella tabella che segue, l'automatismo per la crossmedialità tronca i testi ancor prima di raggiungere il limite dei 140 caratteri di Twitter.

Esempi di troncamenti per la crossmedialità

Profili	Esempi Fase I	Esempi Fase II
@cittametrobo	<i>Festa del volontariato e del Sostegno a distanza. Domenica a #Bologna stand laboratori e ...</i>	<i>[#accaddeoggi in #BolognaMetropolitana] Nel 1778 muore LauraBassi, 1° donna al mondo a ottenere una cattedra univers</i>

¹⁴ @NACittàMetropolitana è utilizzato per lanciare le news del proprio canale YouTube.

@CittametroTo	Non si rilevano tweet tronchi per effetto della crossmedialità	<i>La consigliera di @CittaMetroTO @MariaGraziaGrip in visita a Palazzo Cisterna a mostra #Panathlon emancipazione fem...</i>
@NACittàMetro politana	Non si rilevano tweet tronchi per effetto della crossmedialità	<i>Il Sindaco Metropolitan Luigi #deMagistris in visita al cantiere ex Capalc, un'area di 33.000 mq dove sorgeranno t...</i>
@CittametroMI	<i>Sulle vie d'acqua da Expo alla Valera Data: 21-06-2015 Dove: Stazione Fs Fiera Expo-RhoLa Valera, ad Arese, a po...</i>	<i>Dove: Magazzino Ex Sic Tess-MasateMostra fotogra...</i>

3.3 Aspetti lessicali e terminologici

Il termine ‘città metropolitana’ è una polirematica¹⁵ che da tempo è entrata a far parte del lessico istituzionale. Già attestata nella legge n. 142/1990 “Ordinamento delle autonomie locali”, ma solo venticinque anni dopo, con la Legge Delrio, viene definito il suo significato giuridico istituzionale.

Nel *Grande Dizionario Italiano dell’Uso* di Tullio De Mauro, il lemma ‘metropolitano’ è riportato come aggettivo d’uso comune con la definizione “appartenente ad una metropoli, ad un grande agglomerato urbano”. Dunque, il concetto giuridico istituzionale specifico non si discosta dal suo significato comune. Pertanto, l’aggettivo ‘metropolitano’, nelle sue forme flesse, in combinazione con alcuni termini istituzionali dà origine alle serie lessicali, con accordo sintattico tra la testa nominale e il modificatore aggettivale, che nel lessico istituzionale denota concetti unitari definiti dalla norma giuridica: ‘sindaco/i sindaca/che metropolitano/i/e’; ‘consiglio/i metropolitano/i’; ‘consiglieri/e metropolitani/e’; ‘conferenza/e metropolitana/e’; ‘polizia metropolitana’.

¹⁵ In questo studio è stata adottata la terminologia di Tullio De Mauro che nel *Grande dizionario italiano dell’uso* (De Mauro 1999) così descrive i lessemi complessi o polirematiche “Emergono, tra le *iuncturae*, quelle in cui il valore delle singole parole si trasvaluta e il nesso nella sua globalità appare con un imprevedibile valore nuovo rispetto ai valori dei singoli componenti”. (De Mauro, 1999, p. viii)

Già da questo primo esempio di formazione lessicale si può osservare un meccanismo ricorrente nella formazione del lessico istituzionale: l'aggettivo 'metropolitano' qualifica il nome testa 'città', originando unità terminologiche che sono formazioni neologiche che, nel contesto istituzionale, acquistano uno specifico significato definito dalla normativa.

Tali termini istituzionali dapprima si attestano nei contesti pragmatico-comunicativi della comunicazione specialistica dei linguaggi istituzionali normativo e amministrativo; poi, entrano a far parte dell'uso amministrativo e in seguito – anche per l'azione degli strumenti dell'informazione istituzionale e della comunicazione pubblica – si diffondono presso il grande pubblico e, a volte, si attestano nella lingua comune. Ad esempio, il lessico istituzionale della fiscalità, pur essendo una terminologia specialistica, è ampiamente diffuso: 'ISEE', 'TARI', 'CUD', 'Modello unico di dichiarazione dei redditi'; anche termini istituzionali come 'permesso di soggiorno', 'ASL', 'istituto comprensivo' sono diffusi e compresi dal grande pubblico e dai parlanti l'italiano come L2.

È bene rilevare che i termini del lessico istituzionale sono caratterizzati da un tempo di validità che non dipende dal loro uso presso i parlanti, ma dalla validità della norma giuridica o del provvedimento amministrativo che ne ha definito il concetto. Durano e sono validi fino a quando non saranno sostituiti da nuovi termini che denominano nuovi concetti istituzionali. Pertanto, il lessico istituzionale utilizzato per denominare principi, documenti, procedure, organismi è soggetto a frequenti e repentini cambiamenti per le evoluzioni normative.

Nel lessico istituzionale i procedimenti neologici sono molto produttivi. La stessa legge Delrio ha originato un rinnovamento lessicale: l'aggettivo 'metropolitano', in tutte le sue forme flesse, sta sostituendo l'aggettivo 'provinciale', determinando, così, un significativo cambiamento del patrimonio del lessico istituzionale.

Dall'analisi del corpus "CPI-@Comune", seppure ristretto, si rileva la produttività di alcuni procedimenti neologici propri del lessico istituzionale. Ad esempio, la formazione di lessemi complessi costituiti da una parola comune in posizione testa seguita da elementi lessicali in posizione fissa che generano il suo arricchimento semantico e, da qui, la creazione di un termine istituzionale in forma polirematica.

Alcuni esempi di termini istituzionali rappresentativi delle diverse combinazioni lessicali in forma polirematica con una parola comune in posizione di testa:

[Nome-Aggettivo]: alcuni termini semanticamente opachi, ad esempio, 'zona omogenea', 'ambito ottimale', 'piano regolatore'; altri hanno un si-

gnificato esplicitato dal modificatore aggettivale, ad esempio, ‘pista ciclabile’, ‘guida turistica’, quest’ultima polirematica, però, è un termine ambiguo perché può denominare sia l’operatore umano che l’oggetto opuscolo. Termini istituzionali composti da più forme aggettivali giustapposte, come ad esempio ‘Piano faunistico venatorio metropolitano’;

[Nome-Preposizione-Nome]: ‘centro per l’impiego’, ‘tavolo di salvaguardia’, ‘Unione dei comuni’, ‘bilancio di previsione’;

[Nome-Aggettivo – Preposizione-Nome]: ‘Piano Territoriale di Coordinamento’;

[Nome-Nome]: ‘mostra mercato’, ‘alternanza scuola-lavoro’, ‘Unione Reno Galliera’

Un altro procedimento neologico molto produttivo nella formazione della terminologia istituzionale, correlato al processo di costituzione delle espressioni complesse in forma di polirematiche, è l’abbreviazione di queste forme attraverso la creazione di acronimi, ad esempio ‘Centro di Formazione Professionale’ si abbrevia nell’acronimo ‘CFP’; ‘Piano Territoriale di Coordinamento’ è abbreviato in ‘PTC’.

Anche le denominazioni dei profili ufficiali delle città metropolitane su Twitter sono espressione della produttività neologica. Per la registrazione delle denominazioni dei profili Twitter è accaduto quanto accadde più di venti anni fa con i nomi a dominio dei siti delle pubbliche amministrazioni¹⁶: ogni *webmaster* arbitrariamente decise i nomi dei siti istituzionali, assecondando la libera creatività, in assenza di linee guida governative per la formazione degli indirizzi *URL* delle PA che, di fatto, attraverso costrutti linguistici, consentono l’accesso ai siti web istituzionali.

Dallo studio è emerso che i profili Twitter che producono forme di comunicazione più avanzate hanno definito standard verbali utili per le funzionalità del medium Twitter, già a partire dalla stessa denominazione del profilo istituzionale.

@CittaMetroMi, @CittaMetroTo, @cittametrobob hanno usato il suffissoide “metro” dell’aggettivo determinante seguito dalla sigla automobilistica, quest’ultima è uno stilema già in uso nel lessico istituzionale per abbreviare il nome della città.

¹⁶ Il Regolamento per l’assegnazione e gestione dei nomi a dominio nel SLD gov.it è stato emanato dall’Agenzia per l’Italia Digitale a seguito della Direttiva n. 8 del 26 novembre 2009.

3.4 Hashtag ... è una parola!

L'*hashtag* è una parola chiave, un'etichetta con valore di segno funzione utile a categorizzare i tweet per la loro ricerca nel flusso della piattaforma di *microblogging*¹⁷ e, dunque, per consentire a qualsiasi utente registrato su Twitter di seguire ed eventualmente inserirsi nelle conversazioni che contengono uno specifico hashtag.

Alcuni curatori dei profili istituzionali monitorati hanno ben compreso la funzionalità comunicativa al punto di diffondere un comunicato stampa per lanciare un *hashtag*: “#stradeCittaMetroTo non vuole essere solo uno strumento efficace per cercare informazioni, ma anche un mezzo per favorire la conversazione e il confronto con gli utenti della strada su tutto quanto fa viabilità”¹⁸.

L'*hashtag* #stradeCittaMetroTo è interessante sia per lo scopo comunicativo che per il suo meccanismo di formazione lessicale. È un sintagma nominale in *scriptio continua* (Chiusaroli, 2016), vale a dire espresso in una grafia univertata, la cui testa è una parola comune che denota un referente concreto; la flessione del nome testa al plurale indica le tante ‘strade’ per le quali l’ente città metropolitana e gli enti ad esso sussidiari segnalano i vari accadimenti (modifiche di percorso, emergenze, situazione del traffico, ecc.).

I meccanismi di abbreviazione sono dati dall’elisione del nesso di specificazione espresso dalla preposizione ‘della’, per cui alla testa si giustappone per asindeto il determinante, dato dalla denominazione Twitter della città metropolitana, CittaMetroTo.

Nonostante l’uso di questi meccanismi di abbreviazione, l'*hashtag* ha un ingombro di ben 18 caratteri, ma è efficace perché consente anche di diffondere il nome utente del profilo e comunicare l’esistenza di questo nuovo ente.

L'*hashtag* creato per le stesse finalità comunicative dal profilo della città metropolitana di Bologna #viabilibo è più creativo – in stile, oserei dire, futurista –, ma utilizzando l’abbreviazione del sostantivo “viabilità” (un po’ burocratico) unito alla sigla della città di Bologna risulta criptico ad una prima lettura. È da rilevare che l'*hashtag* #stradeprovinciali di

¹⁷ Sulle funzionalità dell’hashtag sono interessanti i post di Daniela Pietrini sul portale Treccani, #cancellatiinlibertà: l’hashtag da operatore digitale a marca dell’italiano contemporaneo offline e Licia Corbolante sul blog <http://blog.terminologiaetc.it/2015/09/02/hashtag-parole-chiave-commenti/>

¹⁸ Dal blog http://www.cittadiniditwitter.it/news/citta-metropolitana-di-torino-arriva-lhashtag-che-salva-dal-traffico/?utm_medium=twitter&utm_source=twitterfeedo.

@CittaMetroMi è formato da un aggettivo che, seppure obsoleto per il lessico istituzionale, ma immediatamente riconoscibile dai cittadini.

Sono frequenti i casi di costruzioni di *hashtag* basati sul principio della ricerca della parola chiave tematica. Questa pratica, però, porta alla rottura dei costrutti polirematici e, dunque, alla perdita del senso del concetto unitario e alla conseguente perdita delle informazioni come ad esempio: ‘Mercato del #Lavoro’, ‘Offerte di #Lavoro’ ‘Datori di #Lavoro’.

#Lavoro indubbiamente è un tema *trending topic*¹⁹, vale a dire è un *hashtag* di tendenza perché molto usato dagli utenti della piattaforma, ma in questo modo si perde l’informazione specifica contenuta nel messaggio del tweet relativo ai termini ‘mercato del lavoro’, ‘offerte di lavoro’ e “datori di lavoro” che sono concetti differenti e subordinati rispetto all’ampiezza del concetto “lavoro”.

4. Con Twitter verso l’Italiano @comune

La lingua dei tweet istituzionali delle città metropolitane non sembra al momento essere proiettata alla dialogicità e, dunque, ad un uso conversazionale del medium Twitter. Sebbene il corpus indagato sia poco consistente per poter considerare i fatti linguistici osservati come rappresentativi dell’Italiano istituzionale via Twitter, consente di delineare alcune tendenze.

Gli usi linguistici rilevati sono da considerare come una forma della lingua istituzionale che possiamo denominare ‘Italiano @comune’, usando un gioco di parole che si avvale del simbolo grafico che connota la terminologia di Twitter.

L’Italiano @comune rispetta i canoni della varietà dell’Italiano istituzionale: l’uso polirematiche e degli acronimi per creare il lessico istituzionale, ad esempio ‘protezione civile’, ‘stazione appaltante,’ ‘trasporto pubblico locale’, ‘tavolo tecnico’, ‘zona omogenea’, ‘GAL’, ‘ITS’. Si avvale, però, dei tratti sintattici della lingua comune, imposti dal modello linguistico della lingua nazionale dei media (Dardano, 2011). Si adatta al medium Twitter, assumendo i suoi segnalatori di funzione # e @, ma, soprattutto subisce gli effetti della crossmedialità. Infatti, anche le esperienze più avanzate rivelano che non sono stati ancora definiti criteri di gestione degli aspetti testuali, terminologici e lessicali per un uso consapevole del mezzo.

La gestione delle informazioni istituzionali in testi brevi non è facile. Gli automatismi per pubblicare sui canali social dell’istituzione, che estraggono pezzi di testo da un medium per esportarli su Twitter, costituiscono un limite.

¹⁹ cfr <http://blog.terminologiaetc.it/2016/03/14/significato-trending-topics/>

È necessario definire dei criteri per la redazione dei testi brevi per Twitter, tenendo conto del limite dei 140 caratteri, soprattutto per evitare i rischi della perdita di senso del messaggio per effetto della crossmedialità. Inoltre, la creazione degli *hashtag* per essere comunicativamente efficace deve maggiormente tener conto dei meccanismi di formazione delle polirematiche e della loro unità concettuale.

Bibliografia

- ANTONELLI G., 2007 e 2016, *L'italiano nella società della comunicazione*, Bologna, Il Mulino.
- BERRUTO G., 1987, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- BONOMI I., 2003, "La lingua dei quotidiani", in BONOMI I., MASINI A., MORGANA S., *La lingua italiana e i mass media*, Roma, Carocci.
- BONOMI I., 2014, "L'italiano giornalistico dalla carta al web: costanti e novità", 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*, Firenze, Cesati.
- BOYD D., SCOTT G., GILAD L., 2010, *Tweet, Tweet, Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter*, Kauai, HICSS-43. IEEE: HI.
- CHIUSAROLI F., 2016, "Scritture brevi e tendenze della scrittura nella comunicazione di Twitter", in BIANCHI F., LEONE P. (a cura di), *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici*, Milano, AlLA.
- CRYSTAL D., 2011, *Internet Linguistics*, London, Routledge.
- D'ACHILLE P., 2003, *L'italiano Contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- DARDANO M., 2011, *La lingua della Nazione*, Bari, Laterza.
- DE MAURO T., 1999, *Grande Dizionario italiano dell'uso*, Torino, UTET.
- ELIA A., 2003, "Lemmi polirematici" in De Mauro T., *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, Torino, UTET, [I-VII].
- HARRIS Z. 1982, *A Grammar of English on Mathematical Principles*, New York, Wiley-Interscience.
- SOBRERO A, MIGLIETTA A., 2006, *Introduzione alla linguistica italiana*, Bari, Laterza.
- SPINA S., 2016, *Fiumi di parole. Discorso e grammatica delle conversazioni scritte in Twitter*, StreetLib
- VELLUTINO D., ELIA A., MARANO F., 2012, "L'italiano istituzionale e le sue varietà d'uso pubblico. Aspetti lessicali nei tipi di testo d'informazione e comunicazione delle pubbliche amministrazioni", in BIANCHI P. et al. (a cura di), *La variazione nell'Italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali*, Firenze, Cesati.

- VELLUTINO D., 2014, “Esercizi di stile per il diritto di accesso civico”, in *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione traduzione*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani.
- VELLUTINO D., ZANOLA M.T., 2015, “Comunicare in Europa. Lessici istituzionali e terminologie specialistiche”, in VELLUTINO D., ZANOLA M.T. (a cura di) *Comunicare in Europa. Lessici istituzionali e terminologie specialistiche*, Milano, Educatt.
- VELLUTINO D., 2016, “L’italiano istituzionale dei testi per la comunicazione pubblica”, in ZANOLA M.T., CONCEIÇÃO M. C., GUASCO P., *Terminologie e Politiche linguistiche*, Milano, Educatt.
- ZAGA C., 2012, “Twitter: un’analisi dell’italiano nel micro blogging in Italiano”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1.

SEZIONE MISCELLANEA

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

INVESTED EFFORT FOR LEARNING IN CLIL AND
STUDENT MOTIVATION:
HOW MUCH ARE THEY RELATED?
ANSWERS FROM THE ITALIAN CONTEXT

Abstract

Il CLIL rappresenta una sfida importante per gli studenti, i quali sono chiamati ad apprendere una materia non linguistica e, allo stesso tempo, migliorare la propria competenza in una lingua straniera/seconda. Risulta cruciale che gli apprendenti siano motivati al fine di ottenere risultati positivi quando coinvolti in progetti CLIL. Con riferimento al contesto italiano, dove una Riforma scolastica relativamente recente ha reso il CLIL obbligatorio all'ultimo anno di scuola secondaria superiore, è stata condotta un'indagine sulle percezioni degli studenti: l'obiettivo era quello di sondare sia il livello di impegno investito dichiarato dagli studenti sia il loro grado di motivazione per l'apprendimento in CLIL. Si è prestato particolare attenzione al comportamento reciproco fra impegno e motivazione, ed è stata analizzata la direzione e l'entità della loro relazione.

1. CLIL and motivation

Coyle, Hood and Marsh offer this definition of *CLIL*:

A dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. [...] *CLIL* is *not* a new form of language education. It is *not* a new form of subject education. It is an *innovative fusion of both*. (Coyle *et al.* 2010: 1, emphasis added)

CLIL represents an important challenge for students, who are called to learn subject-matter content while mastering a foreign/second language at the same time, one through the other. It is thus crucial that students be *motivated* in order for them to be successful when involved in *CLIL* programs. In Dörnyei and Ushioda's words, motivation is "what moves a person to make certain choices, to engage in action, to *expend effort* and persist in action" (Dörnyei and Ushioda 2011: 3, emphasis added): motivation is thus conceived as energy, as a sort of spark which starts the engine of action and the fuel which propels its activity.

There is an abundance of studies in the literature that highlight the association between *CLIL* and student motivation for learning. Seikkula-Leino (2007) carried out a research on the motivation of two groups of lower secondary school pupils – those attending *CLIL* classes and those in traditional classes: on the one hand *CLIL* students were more self-critical with respect to their perceived competence in the FL, on the other they showed a higher degree of motivation to study in the FL and use it in class, when compared to their non-*CLIL* counterparts. Campo *et al.* (2007) investigated the motivation of secondary school students involved in a trilingual education project (i.e. Spanish, Basque, English) in the Basque Country: they found that all students believed that their *CLIL* results were as good as those obtained in non-*CLIL* mode, recognizing, however, that learning in *CLIL* needs a lot more effort and dedication than traditional learning. Marsh *et al.* (2008) conducted a wide research on 19 secondary schools in Poland and highlighted that students involved in *CLIL* programs showed two distinct types of motivation: *integrative* motivation – as *CLIL* was perceived as an effective way to develop their intercultural competence, thus favouring exchanges abroad; *instrumental* motivation – since bilingual education was deemed to allow both a widening of their own horizons and access to a broader range of resources for learning (through the internet, for example). Dalton-Puffer *et al.* (2009) carried out an inquiry among former students of Austrian upper-secondary schools¹ in order to discover what they thought about the efficacy of the *CLIL* programs they attended: participants showed a highly favourable disposition towards *CLIL*, as they perceived it effective not only for improving their competence in the FL but also to learn relevant subject-matter content, whose depth was kept unaltered. Lasagabaster and

¹ *Höhere Technische Lehranstalt* (HTL): these schools are typical of the Austrian education system and roughly correspond to Italian *Istituti Tecnici* (Technical Schools), since the age of attending students is the same (from 14 to 19 years of age).

Sierra (2009) inquired into the attitudes² of two groups of secondary school students – CLIL students and EFL students – in the Basque Country: they noted that CLIL produced a very positive impact on students’ disposition not only towards the FL adopted in CLIL (i.e. English) but also towards their L1 (i.e. Spanish) and minority language (i.e. Basque). In another study, still in the Basque Country, Lasagabaster observed that CLIL, foreseeing the adoption of authentic, rich and varied material, was strongly associated with student motivation (Lasagabaster 2011) and with the students’ results in the FL adopted, i.e. English (Lasagabaster 2008)³. Doiz *et al.* (2014a; 2014b) conducted a vast inquiry among upper-secondary school students in the Basque Country with the aims of a. comparing the motivation of CLIL⁴ students and EFL students and b. understanding what were the perceived advantages (and disadvantages) of CLIL, which contributed the most to their (de)motivation. As for the first aim, the scholars noted that CLIL students were more motivated to learn English than their EFL colleagues (Doiz *et al.* 2014b)⁵; as for the second, they observed that the three most quoted advantages of CLIL were i. the fact of being able to learn English well, ii. the perceived benefits for one’s own future studies and professional career, iii. the possibility to communicate with people from different countries (Doiz *et al.* 2014a)⁶. As for the Italian context in particular, there are two studies that we would like to comment, both carried out by Coonan: after having conducted a research in the Veneto region (Coonan 2007), the scholar highlighted that student motivation for learning in CLIL not only was due to the novelty of the teaching approach but also it was linked to the higher availability of the teacher who, being aware of the language difficulties students had to face, dedicated more attention to them and put greater effort into making his/her lessons more accessible to students. Similar results were reached with another study, in the Friuli-Venezia Giulia region (Coonan 2011): the scholar inquired into the attitudes towards CLIL of a sample of upper-secondary school students who had been involved in CLIL for one school year. It emerged that even if a good part of participating students

² Sarnoff defines the concept of *attitude* with these words: “a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects” (Sarnoff 1970, quoted in Riagáin 2013: 1).

³ Várkuti (2010) arrived at similar results in the Hungarian context, comparing the performances of CLIL and non-CLIL students: she observed that CLIL students did better as regards both BICS and CALP, showing greater mastery in cognitively complex tests than their non-CLIL counterparts.

⁴ CLIL in English.

⁵ This result is in line with findings by Seikkula-Leino (2007).

⁶ These results are in line with findings by Marsh *et al.* (2008).

feels that the locus of causality of his/her actions resides inside him/herself, not in external pressures; b. the need to feel *competent*, which pushes individuals to approach sustainable challenges; c. the need to feel *in relation* with the other members of the culture or group to whom one belongs (Deci and Ryan 1985; 2000; Ryan and Deci 2000).

Extrinsic motivation covers the central area of the continuum (Figure 1). This type of motivation explains actions that are undertaken for some external end, for example obtaining praise from others and receiving rewards (Noels *et al.* 2000). Deci and Ryan (1985; 2000) and Vallerand (1997) identified four types of extrinsic motivation, which differ from each other based on their degree of internalization into the individual's self: i. *external* regulation explains actions that are undertaken because of external causes, such as tangible rewards; ii. *introjected* regulation underpins activities that are carried out because of some external pressure that the individual has incorporated into his/her own self; iii. *identified* regulation explains activities that the subject has chosen to undertake for reasons that are personally relevant for him/her; iv. *integrated* regulation is the closest to intrinsic motivation as it is entirely controlled by the self and explains actions that are undertaken because they are coherent with the self.

Amotivation means absence of motivation, lack of regulation: the individual is not pushed to act by any reason – intrinsic or extrinsic – and passively conforms to the situation, whose developments are perceived as due to factors beyond his/her own control (Noels *et al.* 2000).

2. The study: context, participants and data collection instrument

In Italy, a recent School Reform⁸ – that came into force in the 2010/2011 school year and was applied to all 1st grades of *Licei* and *Technical Schools* – has made CLIL compulsory in the final year(s) of high school: according to the Reform, the compulsory nature of CLIL became effective in all 3rd grades of *Licei Linguistici* two years later, as from 2012/2013, and in all 5th grades of *Licei* and *Technical Schools* four years later, as from the 2014/2015 school year.

This Reform foresees that the *entire curriculum* of a non-linguistic subject should be taught in CLIL in 5th grade: however, given the novelty of the approach and due to the fact that the training of teachers was still under

⁸ Legge di Riforma della Scuola Superiore di secondo grado (28/3/2003, n. 53), Riforma degli Ordinamenti della Scuola Superiore (2009), and subsequent implementation decrees (D.P.R. 15/3/2010 n. 88-89).

way in 2014⁹, transitional rules were issued for the same year (cfr. Norme transitorie, Nota MIURAOODGOS prot. n. 4969, 25/07/2014): as stated in these rules, at least 50% of the non-linguistic subject curriculum had to be dealt with in CLIL, and the topics covered through the FL had to be assessed during the State Examination, at the end of high school. The 2014/15 school year was thus crucial: in Italian public high schools, all students attending their 5th year were compulsorily involved in CLIL.

In the light of the national legislation on CLIL that has just been briefly presented, we wished to inquire into the perceptions of Italian students, examining both the *effort* they invest in CLIL and their *motivation* for learning in CLIL: in particular, attention was paid to the ways in which these two variables relate with each other. Our research question was the following: *Is there a correlation between the effort invested in CLIL that students declare and their motivation for learning in CLIL?* We hypothesized that there was a positive correlation between invested effort and the most internal type of student motivation (i.e. intrinsic motivation).

2.1 Participants

This study – which is part of a broader Ph.D. research project, whose overall aims are beyond the scope of the present article – was carried out between April 15th and November 2nd 2015: 683 Italian high school CLIL students took part in the data collection. This sample was not selected through a rigorous random sampling procedure but it represents a convenience sample¹⁰: respondents were reached thanks to their CLIL teachers, who in turn were contacted via email using the LADILS¹¹ mailing list and the writer’s professional and personal contacts.

⁹ Formal training in CLIL for non-linguistic subject teachers has been supplied by means of methodological courses organized by Italian universities in collaboration with the Ministry of Education: *Corsi di perfezionamento in servizio sulla metodologia CLIL* (20 CFU) (ex D.D. 16/04/2012).

¹⁰ According to Dörnyei, a *convenience sample* can be defined as follows: “Members of the target population are selected for the purpose of the study if they meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, or easy accessibility” (Dörnyei 2010: 28).

¹¹ The Laboratory of Foreign Language Teaching (*Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere*, LADILS) of the Department of Linguistics and Comparative Cultural Studies at Ca’ Foscari University of Venice is coordinated by professor Carmel Mary Coonan. Its mission is to inquire into the field of foreign language teaching and provide pre- and in-service training to teachers of all school levels. For further information: <http://www.unive.it/pag/16977/>.

Participating students were from all over Italy (81.55% Northern Italy, 13.47% Central Italy, 4.98% Southern Italy) and the non-linguistic subjects they studied in CLIL were several, the most frequent being History-Geography-Philosophy-Human Sciences (28.7%), Maths-Physics (22.7%), Natural Sciences-Chemistry, Biology (21.4%), Electronics (7.9%), ICT (7%), Graphics-History of Art (5.4%), Law, Economics (4%), and some other less frequent subjects (2.9%). As for the foreign language adopted for CLIL, the most widely used was English (96.78%), followed by Spanish (3.22%). There was little difference between the number of participating students who attended *Licei* (55.05%) and *Technical Schools* (44.8%), while the remaining 0.15% corresponds to students in *Professional Schools*. More than half the participating sample was in 5th grade (63.25%) and a good percentage in 4th grade (23.72%), the rest was attending the other three grades (7.17% 3rd grade, 3.07% 2nd grade, 2.78% 1st grade).

2.2 Data collection instrument

The instrument described here is part of a larger questionnaire which will not be further explored. For the aims of the present contribution, suffice it to say that the questionnaire was anonymous and it was created online using Google Forms¹², an application freely offered by Google and easily accessible with a variety of technological devices (e.g. computer, tablet, smartphone).

The instrument used to collect the data for the present study is composed of two questions: a multiple-choice question and a multi-item Likert scale. They are formulated in Italian as they are addressed to Italian respondents¹³.

The aim of the first multiple-choice question (figure 2, next page) is to inquire into the participants' declared level of *invested effort in CLIL*: respondents can choose between 6 options, ranging from 0 (no effort) to 5 (maximum effort). Only those who choose a positive answer (1 to 5) are addressed to the following question, while those who select the option 0 are not.

The second question is represented by a multi-item Likert scale whose opening prompt is *I invest effort to study the subject through the foreign language (in CLIL)...* and it is followed by 14 items (Figure 3, next page): for each item, respondents are asked to choose between six options, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (6).

¹² <https://www.google.it/intl/it/forms/about/>

¹³ The original version of the instrument used is available in Appendix 1.

1. I invest effort to study the subject through the foreign language (in CLIL)

(translated version)

Quantify the effort you invest when studying the subject through the foreign language.

Only one answer is possible.

- 0. no effort at all (I don't invest any effort)
- 1. very little
- 2. little
- 3. moderate
- 4. a lot of
- 5. more than a lot of

Figure 2. First question – multiple choice

2. I invest effort to study the subject through the foreign language (in CLIL)...

(translated version)

Answer options for each item are the following: 1. strongly disagree, 2. disagree, 3. slightly disagree, 4. slightly agree, 5. agree, 6. strongly agree. Respondents can choose one answer only.

- 2a. for the satisfaction I feel when facing a challenge
- 2b. because it is compulsory
- 2c. because it is important for my personal growth
- 2d. to receive a higher salary in my future job
- 2e. not to disappoint myself for my lack of competence
- 2f. because it is interesting
- 2g. because it helps the development of my intellectual capacities
- 2h. not to disappoint my parents
- 2i. to find a more prestigious job in the future
- 2l. I don't know why
- 2m. because it helps the development of my competence in the foreign language
- 2n. because I find it enjoyable
- 2o. not to disappoint my teacher
- 2p. because I have no other choice

Figure 3. Second question – multi-item Likert scale

In agreement with Dörnyei (2010: 28), we opted for an even number of options in order to prevent the undecided respondents' tendency to choose the central one, thus avoiding making a real choice. The items were formulated to mirror the various types of motivation characterizing the continuum previously described (Figure 1): from intrinsic motivation (e.g. items 2f and 2n), through forms of extrinsic motivation (e.g. items 2i and 2d), to amotivation (e.g. 2p)¹⁴.

3. The analyses

In this section, two distinct phases of the analysis process will be presented. First of all, the preliminary analyses of collected data will be illustrated: the aim was to transform raw data into continuous variables – i.e. invested effort and various forms of CLIL student motivation. Second, the statistical analyses will be described: their purpose was that of understanding whether the variables of interest were significantly associated with each other and to what extent. Finally, in order to answer to the research question formulated above, the results of these analyses will be offered.

3.1 Preliminary data analysis: first question

The data collected through the first question make up our first variable: *effort invested in CLIL, declared by students (invested effort, henceforth)*. The average score is 3.3 (SD=.83, N=683), with a good percentage of students answering 3 (i.e. moderate effort) and 4 (i.e. a lot of effort). A very small number of respondents (0.73%, 5 students out of 683) chose the option 0 (i.e. no effort at all). A graphical representation of results is available in the histogram in figure 4.

This variable was subjected to a preliminary check in order to ensure no violation of the assumption of normality of distribution: the Kolmogorov-Smirnov statistic showed a significant result (Sig. .000) thus suggesting violation of the assumption of normality, and the histogram (Figure 4) did not allow us to claim that this variable was normally distributed¹⁵. To solve this problematic aspect, the variable was mathematically transformed¹⁶ and a new variable was created: even if the Kolmogorov-Smirnov statistic was

¹⁴ Items 2c, 2d, 2i, 2l have been adapted from the instrument used by Noels *et al.* (2000).

¹⁵ Examining the histogram (Figure 4) we can see that the distribution is *negatively* skewed, being scores clustered to the right, at the high values.

¹⁶ Reflect and square root transformation.

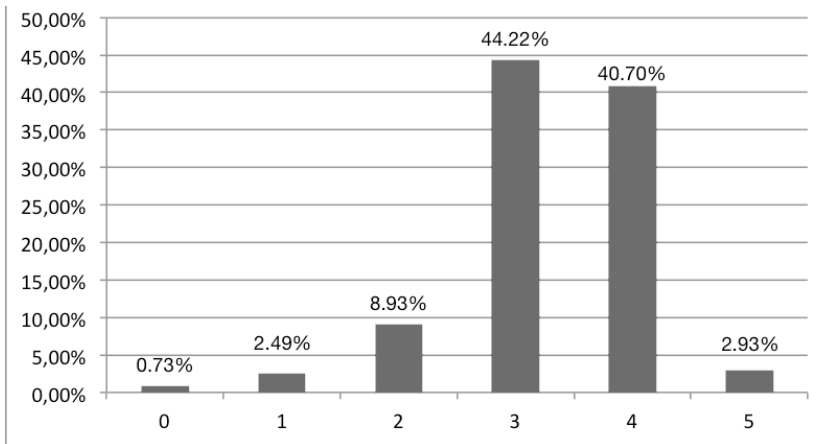


Figure 4. Invested effort (whole sample N=683)

still significant (Sig. .000)¹⁷, the new histogram let us affirm that the transformed variable was normally distributed.

3.2 Preliminary data analysis: second question

As for the second question, since this multi-item Likert scale is an original instrument – created by the writer for the specific purposes of her Ph.D. research project – we decided to perform a preliminary exploratory analysis of the scale, with the aim of identifying and defining the *main dimensions* (i.e. types of motivation) underlying the collected data. Following the advice of the consulted literature (Dörnyei 2007; Pallant 2013; Lowie and Seton 2013), we subjected the 14 items of the scale to principal components analysis (PCA) using SPSS. Before this analysis, the suitability of the data for factor analysis was assessed: a careful inspection of the correlation matrix revealed the presence of not many coefficients of .3 and above; however, the Kaiser-Meyer-Olkin value was .838, exceeding the recommended value of .6 (Kaiser 1970; 1974); Bartlett’s Test of Sphericity (Bartlett 1954) reached statistical significance (Sig. .000), supporting the factorability of the correlation matrix.

¹⁷ This is quite common in large samples (Pallant 2013).

Principal components analysis revealed the presence of three components with eigenvalues exceeding 1, explaining 33.9%, 17.3% and 8.8% of the variance respectively. Both the results of parallel analysis¹⁸ and the inspection of the screeplot suggested keeping all three components. More specifically, parallel analysis identified three components with eigenvalues exceeding the corresponding criterion values for a randomly generated data matrix of the same size (14 variables x 678 respondents)¹⁹ (Table 1); the inspection of the screeplot (Cattell 1966) revealed a clear break after the third component thus suggesting keeping all three components. This solution explains a total of 60% of the variance.

Table 1. Comparison of eigenvalues from PCA and criterion values from parallel analysis

Component	Actual eigenvalue from PCA	Criterion value from parallel analysis
1	4.752	1.2462
2	2.418	1.1927
3	1.230	1.1529

To aid in the interpretation of the three components, oblimin rotation was performed. The rotated solution revealed the presence of a structure with all components showing a number of strong loadings and almost all items loading substantially on one component (Table 2, next page). There was some negative correlation between the three components (Table 3).

Table 3. Component correlation matrix

Component	1	2	3
1	1.000	-.207	-.366
2	-.207	1.000	-.114
3	-.366	-.114	1.000

¹⁸ Parallel analysis was performed using Monte Carlo PCA for parallel analysis.

¹⁹ Students who filled in the scale were 678 (not the total sample, N=683) because those 5 who chose the option 0 in the previous multiple choice question were excluded.

Table 2. Pattern and Structure Matrix for PCA
with Direct Oblimin rotation of four factor solution

	Pattern matrix			Structure matrix		
	Component			Component		
	1	2	3	1	2	3
2m. because it helps the development of my competence in the foreign language	.840			.775		
2g. because it helps the development of my intellectual capacities	.839			.826		-.311
2f. because it is interesting	.831			.835		
2n. because I find it enjoyable	.767			.760		
2c. because it is important for my personal growth	.679			.754		-.407
2a. for the satisfaction I feel when facing a challenge	.621			.673		-.371
2e. not to disappoint myself for my lack of competence	.412		-.391	.539		-.550
2p. because I have no other choice		.748		-.424	.788	
2b. because it is compulsory		.728			.738	
2o. not to disappoint my teacher		.665			.633	-.316
2l. I don't know why		.649		-.335	.656	
2i. to find a more prestigious job in the future			-.876	.341		-.863
2d. to receive a higher salary in my future job			-.872			-.848
2h. not to disappoint my parents		.406	-.576		.473	-.620

After having conducted this preliminary exploratory analysis of the scale, we decided to break it down into three separate sub-scales, measuring three different types of regulation:

- sub-scale 2.1 (Cronbach alpha = .859), made up of the items loading primarily on the *first* component (i.e. 2a, 2c, 2e, 2f, 2g, 2m, 2n). This sub-scale measures CLIL students' *intrinsic motivation* and explains the students' invested effort with two main types of reasons: on the one hand, the satisfaction, enjoyment and interest they perceive when they are involved in CLIL lessons; on the other, the usefulness they attach to CLIL, expressed in terms of improvement of their own cognitive abilities, proficiency in the language, and growth and development in general²⁰;
- sub-scale 2.2 (Cronbach alpha = .719), made up of the items loading on the *third* component (i.e. 2d, 2h, 2i). This sub-scale measures CLIL students' *external regulation*: the invested effort is explained by reasons that are external to the individual, such as monetary rewards, prestige and pleasing parents²¹;
- sub-scale 2.3 (Cronbach alpha = .724), made up of the items loading on the *second* component (i.e. 2b, 2l, 2p)²². This sub-scale measures CLIL students' *amotivation*: it characterizes a behavior – learning in CLIL – that is not motivated, not self-determined, the student is not pushed to invest effort in CLIL by any specific reason or intention but s/he passively conforms to an existing situation.

Summing up the scores of all the items for the three sub-scale we were thus able to obtain the total scores, which represent the continuous variables indicating the three types of CLIL student motivation. Each variable was then subjected to a preliminary check to ensure no violation of the assumption of normality of distribution:

- as for the variable corresponding to *intrinsic motivation* (total score of sub-scale 2.1: Max=42; Mean=30.7; SD=6.3; N=678),

²⁰ It should be noted that we have not been able to detect all types of regulation described by Deci and Ryan (2000): our intrinsic motivation variable comprises both what they define as *intrinsic* motivation in the strict sense (i.e. pleasure, enjoyment, satisfaction, interest) and the constructs they call *integrated* and *identified* regulation as well.

²¹ Our external regulation variable comprises both what Deci and Ryan (2000) define as *external* regulation in the strict sense (i.e. external rewards) and the construct they call *introjected* regulation.

²² The item 2o was eliminated from sub-scale 2.3 for two main reasons: firstly, because it lowered the internal consistency of the sub-scale too much (Cronbach alpha = .691), second because it did not make much sense in the amotivation sub-scale. Therefore, we preferred to remove it altogether.

the Kolmogorov-Smirnov statistic showed a significant result (Sig. .000) thus suggesting violation of the assumption of normality, and the histogram (Figure 5) did not allow us to claim that this variable was normally distributed. To solve this problematic aspect, the variable was mathematically transformed²³ and a new variable was created: even if the Kolmogorov-Smirnov statistic was still significant (Sig. .000)²⁴, the new histogram let us affirm that the transformed variable was normally distributed;

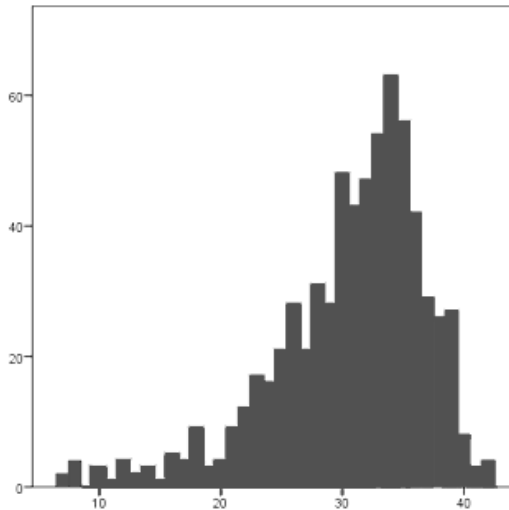


Figure 5. Intrinsic motivation (total score sub-scale 2.1; N=678)

- as for the variable corresponding to *external regulation* (total score of sub-scale 2.2: Max=18; Mean=10.1; SD=3.6; N=678), the histogram (Figure 6) let us consider the variable as normally distributed, even if the Kolmogorov-Smirnov statistic showed a significant result (Sig. .000);

²³ Reflect and square root transformation.

²⁴ This is quite common in large samples (Pallant 2013).

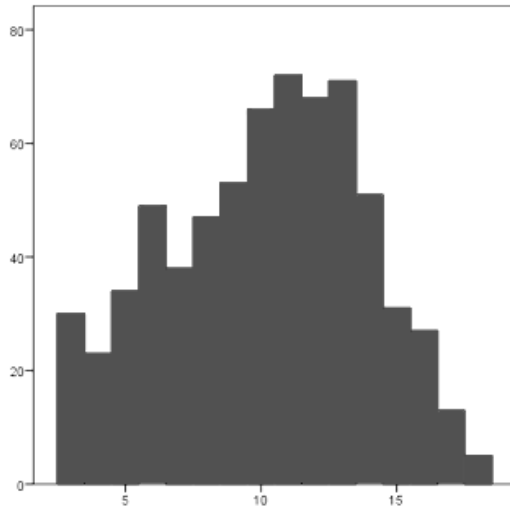


Figure 6. External regulation (total score sub-scale 2.2; N=678)

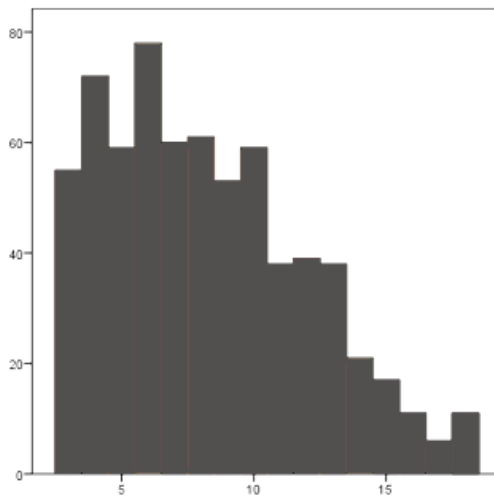


Figure 7. Amotivation (total score sub-scale 2.3; N=678)

- as for the variable corresponding to *amotivation* (total score of sub-scale 2.3: Max=18; Mean=8.3; SD=3.7; N=678), the Kolmogorov-Smirnov statistic showed a significant result (Sig. .000) thus suggesting violation of the assumption of normality, and the histogram (Figure 7) did not allow us to claim that this variable was normally distributed. To solve this problematic aspect, the variable was mathematically transformed²⁵ and a new variable was created: the Kolmogorov-Smirnov statistic was still significant (Sig. .000) and the new histogram did *not* let us claim that the transformed variable was normally distributed.

3.3 Data analysis and results

To answer to our research question – Is there a correlation between the effort invested in CLIL that students declare and their motivation for learning in CLIL? – correlation analyses were performed: their aim was to understand the direction and calculate the strength of the relationships between the variable indicating the amount of effort students invest in CLIL and each variable corresponding to a different type of motivation.

The first variable – *invested effort* (transformed) – was normally distributed and so were *intrinsic motivation* (transformed) and *external regulation*: correlation analyses employing these variables were therefore conducted using a parametric technique (i.e. Pearson r)²⁶. *Amotivation* was not normally distributed and thus the analysis involving this variable was carried out with a non-parametric technique (i.e. Spearman ρ). Table 4 displays the obtained results.

Table 4. Correlation coefficients

	<i>Intrinsic motivation</i> (TOT sub-scale 2.1)	<i>External regulation</i> (TOT sub-scale 2.2)	<i>Amotivation</i> (TOT sub-scale 2.3)
<i>Invested effort</i> (question 1)	$r = .40$ ** ($\rho = .41$ **)	$r = .13$ **	$\rho = -.33$ **

** $p < .01$ (two-tailed)

²⁵ Transformation 1: *Square root*; transformation 2: *Square root*.

²⁶ The reason for which *parametric* techniques should be preferred over their *non-parametric* alternatives is given by Dörnyei: “The reason is that we want to use the most powerful procedure that we can find to test our hypotheses. [...] Parametric tests utilize the most information, so they are more powerful than their non-parametric counterparts” (Dörnyei 2007: 227-228).

As we can see in the table, results are statistically significant in all three cases:

- a. there is a *positive* relationship of *medium* strength²⁷ between invested effort and intrinsic motivation ($r=.40$, $N=678$, $p<.01$ two-tailed)²⁸: a high degree of invested effort corresponds to a high level of intrinsic motivation, and viceversa. These two variables share 16% of their variance;
- b. there is a *positive* relationship of *low* strength between invested effort and external regulation ($r=.13$, $N=678$, $p<.01$ two-tailed)²⁹: a high degree of invested effort corresponds to a high level of external regulation, and viceversa. However, these two variables share only 1.69% of their variance;
- c. there is a *negative* relationship of *medium* strength between invested effort and amotivation ($\rho=-.33$, $N=678$, $p<.01$ two-tailed): a high degree of invested effort corresponds to a low level of amotivation, and viceversa. These two variables share 10.89% of their variance.

4. Discussion and conclusions

In the light of these results, our hypothesis – that there should be a positive correlation between invested effort and the most internal type of CLIL student motivation – has fully been confirmed. Furthermore, a significant negative correlation has been detected between invested effort and amotivation. Based on our findings, three aspects will now be discussed and implications for practice and some suggestions for further research will be offered.

²⁷ Cohen (1988) suggests the following guidelines for the interpretation of r values: from $r=.10$ to $r=.29$ *low* correlation; from $r=.30$ to $r=.49$ *medium* correlation; from $r=.50$ to $r=1$ *high* correlation.

²⁸ This result was also confirmed by the corresponding non-parametric correlation (Spearman $\rho=.41$, $N=678$, $p<.01$ two-tailed).

²⁹ This correlation coefficient was negative ($r=-.13$): this was due to the fact that while *invested effort* was a transformed variable (reflect and square root) the same was not true for *external regulation*, which was not transformed. Due to the *reflect* transformation, the scores of the first variable should be interpreted in the opposite way (Tabachnick and Fidell 2012: 88): therefore, the relationship between the two variables is positive. This is further confirmed by the corresponding non-parametric correlation between invested effort (non-transformed) and external regulation (Spearman $\rho=.11$, $N=678$, $p<.01$ two-tailed).

First of all, it should be noted that participating students declared a considerably high level of invested effort in CLIL: in the first multiple choice question, we have seen that only 5 students (out of 683) declared they do not invest any effort at all, whereas the vast majority clustered around options 3 and 4, indicating moderate effort and a lot of effort respectively. In addition to this, the students' level of intrinsic motivation is high too: examining the histogram in Figure 5, we have noted that the distribution is negatively skewed, being scores clustered to the right, around the high values. Moreover, participating students have low levels of amotivation: examining the histogram in Figure 7, we have observed that the distribution is positively skewed, being scores clustered to the left, around the low values. Our results are in line with recent findings by Doiz *et al.* (2014a) and Menegale (2014), who agree on the fact that learning in CLIL – albeit more challenging and complex than traditional learning – does not discourage students:

The hard work involved in CLIL programs does not put off students, as they are willing to expend the necessary effort if they feel like the results are worth it. (Doiz *et al.* 2014a: 133)

Students have declared a high interest for CLIL which is justified, among other things, by the fact that it offers them a learning environment that is more demanding from the point of view of the attention that is required in class. This is also due to activities that are more varied and motivating, and which promote higher active participation. (Menegale 2014: 101, Author's trans)³⁰.

Second, our analyses pointed out that there are significant correlations between invested effort and both intrinsic motivation (positive correlation) and amotivation (negative correlation), and the obtained coefficients indicate that the strength of these relationships is noteworthy: although correlation does not imply causality³¹, we might reasonably assume that there is some sort of mutual influence between these variables, so that a high intrinsic

³⁰ “Gli studenti hanno esplicitato un forte interesse per il CLIL giustificato, tra le altre cose, dal fatto che esso offre loro un ambiente di apprendimento più impegnativo dal punto di vista dell’attenzione richiesta in classe, grazie anche ad attività più diversificate e motivanti che promuovono maggiore partecipazione attiva” (Menegale 2014: 101).

³¹ Correlation measures the intensity of the linear relation between two continuous variables, not necessarily linked by a cause-effect relationship, which vary in an associated manner (Dörnyei 2007).

sis motivation may cause a high invested effort, and a high amotivation may cause a low invested effort, and vice versa.

These considerations allow us to claim that, one year after the introduction of compulsory CLIL in the Italian upper-secondary school, students' motivation for learning in CLIL and their invested effort are good indeed: CLIL seems to be well-accepted by students, even if obligatory. This result carries an important implication for practice: being CLIL so well-linked with student motivation and invested effort, teachers should feel encouraged to continue on the CLIL path, as the positive energy associated with this experience may bear fruit not only for the subject and the FL but also for students' learning in general.

The third aspect we would like to highlight is about the limitations of the present article. The first limit we are aware of is methodological and regards the way in which the different types of CLIL student motivation were found and defined. We adopted the basic tenets of SDT as the starting point for our reflections³², but we have not been able to detect all the different shades of regulation defined by Deci and Ryan: we found three types only and focussed our reflections on these. The second limit is contextual: our study was conducted in a specific context, i.e. Italy, and the results obtained might be different if the same study were repeated somewhere else. However, we believe that this 'limit' should not really be considered as such in that it represents the very *raison d'être* of the present article, whose aim was to offer a snapshot of the Italian situation after the School Reform, presenting data about student motivation for learning in CLIL.

As for further research, it could be interesting to inquire into the motivation of Italian CLIL teachers as well – who are compulsorily involved in CLIL too, to ascertain whether the highly positive acceptance that was registered for students characterizes the teachers' response as well³³. Together with this, it would be of interest to check whether there exist some sort of relationship between the motivation of CLIL teachers and the motivation of their students, to provide empirical support to Coyle's claim according to which "motivated teachers 'breed' motivated learners" (Coyle 2006: 12).

Acknowledgements. I wish to express my heartfelt gratitude to all the students who participated in my research, whose contribution is invaluable.

³² We did not aim at providing its scientific validation, which has already been amply proved.

³³ In Bier (Forthcoming), we described and commented a quantitative instrument to collect data on teacher motivation for teaching in CLIL.

References

- BARTLETT M. S., 1954, "A note on the multiplying factors for various chi square approximations", in *Journal of the Royal Statistics Society*, n. 16, pp. 296-298.
- BIER A., Forthcoming, "A quantitative instrument to collect data on CLIL teacher motivation", in COONAN C. M., FAVARO L., MENEGALE M. (eds.), *A Journey through the CLIL Landscape: Problems, Prospects*, Newcastle, Cambridge Scholars.
- CAMPO A., GRISALEÑA J., ALONSO E., 2007, *Trilingual Students in Secondary School: A New Reality*, Bilbao, Basque Institute of Educational Evaluation and Research.
- CATTELL R. B., 1966, "The scree test for the number of factors", in *Multivariate Behavioral Research*, n. 1, pp. 245-276.
- COHEN J. W., 1988, *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Second Edition), Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- COONAN C. M., 2007, "Insider Views of the CLIL Classroom Through Teacher Self-Observation-Introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 10, pp. 625-646.
- COONAN C. M., 2011, "Affect and Motivation in CLIL", in MARSH D., MEYER O. (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*, Eichstätt, Eichstätt Academic Press, pp. 53-66.
- COYLE D., 2006, "Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers", in *Scottish Languages Review*, n. 13, pp 1-18.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D., 2010, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER C., HÜTTNER J., SCHINDELEGGER V., SMIT U., 2009, "Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL", in *International CLIL Research Journal*, n. 1, pp. 18-25.
- DECI E. L., RYAN R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- DECI E. L., RYAN R. M., 2000, "The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior", in *Psychological Inquiry*, n. 11, pp. 227-268.
- DOIZ A., LASAGABASTER D., SIERRA J. M., 2014a, "Giving voice to the students. What (de)motivates them in CLIL classes?", in LASAGABASTER D., DOIZ A., SIERRA J. M. (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 117-137.
- DOIZ A., LASAGABASTER D., SIERRA J. M., 2014b, "CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables", in *Language Learning Journal*, n. 42, pp. 209-224.

- DÖRNYEI Z., 2007, *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Oxford, Oxford University Press.
- DÖRNYEI Z., 2010, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (Second Edition, with TAGUCHI T.), New York, Routledge.
- DÖRNYEI Z., USHIODA, E., 2011, *Teaching and Researching Motivation*, Edinburgh, Pearson Education Limited.
- KAISER H. F., 1970, "A second generation Little Jiffy", in *Psychometrika*, n. 35, pp. 401-415.
- KAISER H. F., 1974, "An index of factorial simplicity", in *Psychometrika*, n. 39, pp. 31-36.
- LASAGABASTER D., 2008, "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses", in *The Open Applied Linguistics Journal*, n. 1, pp. 31-42.
- LASAGABASTER D., 2011, "English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, n. 5, pp. 3-18.
- LASAGABASTER D., SIERRA J. M., 2009, "Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classrooms", in *International CLIL Research Journal*, n. 1, pp. 4-17.
- LOWIE W., SETON B., 2013, *Essential Statistics for Applied Linguistics*, England, Palgrave Macmillan.
- MARSH D., ZAJAC M., GOZDAWA-GOLEBIEWSKA H., 2008, *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*, Warsaw, National Centre for Teacher Training and Development (CODN).
- MENEGALE M., 2014, "L'autonomia dello studente nei moduli CLIL", in BALBONI P. E., COONAN C. M. (eds.), *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, Turin, Loescher, pp. 97-102.
- NOELS K. A., 2001, "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu, University of Hawai'i Press, pp. 43-68.
- NOELS K. A., CLÉMENT R., PELLETIER L. G., 1999, "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation", in *The Modern Language Journal*, n. 83, pp. 23-34.
- NOELS K. A., CLÉMENT R., PELLETIER L. G., VALLERAND R. J., 2000, "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory", in *Language Learning*, n. 50, pp. 57-85.
- PALLANT J., 2013, *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th Edition), Maidenhead, Open University Press.

- RIAGÁIN P. Ó., 2013, “Multilingualism and Attitudes”, in CHAPELLE C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Malden, Blackwell, pp. 1-7.
- RYAN R. M., DECI E. L., 2000, “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, in *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, pp. 54-67.
- SARNOFF I., 1970, “Social attitudes and the resolution of motivational conflict”, in JAHODA M., WARREN N. (eds.), *Attitudes: Selected readings*, Harmondsworth, Penguin, pp. 279-284.
- SEIKKULA LEINO J., 2007, “CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors”, in *Language and Education*, n. 21, pp. 328-341.
- TABACHNICK B. G., FIDELL L. S., 2012, *Using multivariate statistics (Sixth Edition)*. Boston, Pearson Education.
- VALLERAND R. J., 1997, “Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation”, in ZANNA M. P. (ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 29)*, San Diego, Academic Press, pp. 271-360.
- VÁRKUTI A. 2010. “Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences”, in *International CLIL Research Journal*, n. 1, pp. 67-79.

Appendix 1: Instrument used (original version, in Italian)

1. *Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL)...*

(original version)

Quantifica l'impegno che investi nello studio della materia in lingua straniera. Solo una risposta è possibile.

- 0. ... per nulla (non mi impegno proprio).
- 1. ... pochissimo.
- 2. ... poco.
- 3. ... così così.
- 4. ... molto.
- 5. ... moltissimo.

2. *Mi impegno a studiare la materia in lingua straniera (in CLIL) perché...* (original version)

Ognuno dei seguenti item prevede la scelta multipla fra: 1. molto in disaccordo, 2. in disaccordo, 3. leggermente in disaccordo, 4. leggermente d'accordo, 5. d'accordo, 6. molto d'accordo

	1	2	3	4	5	6
2a. per la soddisfazione che provo nell'affrontare una sfida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2b. perché è obbligatorio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2c. perché è importante per la mia crescita personale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2d. per ricevere uno stipendio più alto nel mio lavoro futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2e. per non deludere me stesso/a rispetto alle mie capacità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2f. perché è interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2g. perché è d'aiuto allo sviluppo delle mie capacità intellettive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2h. per non deludere i miei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2i. per trovare un lavoro più prestigioso nel futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2l. Non so il perché	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2m. perché è d'aiuto allo sviluppo della mia competenza linguistica in lingua straniera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2n. perché lo trovo piacevole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2o. per non deludere il/la prof	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2p. perché non ho altra scelta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EDUCAZIONE LINGUISTICA,
STILI COGNITIVI E STILI DI APPRENDIMENTO:
LA RIFLESSIONE ITALIANA

Abstract

The study deals with cognitive and learning styles as factors influencing language learning, in the frame of a humanistic approach to language teaching, which is accepted by a relevant number of scholars dealing with educational linguistics in Italy. The study focuses in fact Italian research on the topic, although international research is referred to as common background.

Cognitive styles, and consequently learning styles, deserve a specific attention by teaching material designers and users as they are specific features of each student, which have to be acknowledged and viewed as assets.

Furthermore, if language teaching aims at creating flexible minds, suitable for future working needs, the development of all cognitive and learning styles becomes strategic for widening the typologies of the study strategies and for promoting the metacognitive awareness of the students.

Gli scenari sempre più a marcata eterogeneità delle classi italiane (si pensi agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, agli studenti di cittadinanza non italiana, agli studenti con DSA, con BiLS – cfr. Daloiso, 2012, 2015, 2016; Daloiso, Melero, 2016; Caon, 2016) pongono problematiche di ricerca glottodidattica focalizzata su aspetti neuroscientifici e psicolinguistici e conseguentemente metodologico-didattici.

La dimensione linguistica è centrale nella riflessione didattica tout court, in quanto i contenuti passano in maniera preponderante attraverso una lingua che, interrelata alla dimensione metodologica, può risultare un ostacolo all'acquisizione degli stessi contenuti (Pallotti, 1998).

La qualità del processo acquisitivo linguistico dipende infatti sia da fattori interni allo studente (personalità, attitudine allo studio delle lingue, stili cognitivi e d'apprendimento, tipo di intelligenza, gestione dello stress, capacità metacognitiva e metaemotiva...) sia esterni, cioè legati al contesto in cui l'apprendimento avviene (qualità delle relazioni interpersonali ed emozioni vissute nel contesto classe, scelte metodologiche più o meno facilitanti adottate dal docente di lingue, rapporto tra stile di insegnamento e stili cognitivi e di apprendimento...).

Data l'economia di questo saggio, non potremo trattare una tale complessità e varietà di argomenti; ci limiteremo ad approfondire un fattore interno agli studenti, ossia gli stili cognitivi e di apprendimento (rimandiamo, per una visione d'insieme, a Caon, 2008 e 2016).

1. *Gli stili cognitivi*

Il tema degli stili cognitivi interessa la psicologia e la linguistica educativa da molto tempo nel mondo e in Italia¹; uno dei classici, Messick, (1976, p. 5) definisce lo stile cognitivo come un insieme “di attitudini stabili, preferenze o strategie abituali che determinano le modalità tipiche di una persona di percepire, ricordare, pensare e risolvere problemi”.

Boscolo precisa che si tratta di “caratteristiche cognitive che sono globali, o perlomeno diffuse, nel senso che si rivelano non solo nel funzionamento cognitivo dell'individuo, ma anche nei suoi atteggiamenti, nel modo di rapportarsi agli altri o di reagire a situazioni inconsuete” (1997, p. 108).

Mariani e Pozzo pur restringendo il campo d'indagine alla dimensione cognitiva, chiariscono la funzione che l'analisi degli stili può avere per chi sia interessato ad un'analisi dei criteri di differenziazione: “nell'ambito di una prospettiva cognitivista, che vede la persona come soggetto attivo dell'elaborazione, attraverso la comprensione di nuove informazioni che

¹ Questo saggio esplora la ricerca italiana, ma i riferimenti di fondo è ovviamente alla ricerca internazionale soprattutto a capisaldi come i volumi di Kogan, 1971, Messick, 1976, Keefe 1979, Honey, Mumford 1996, Peacock 2001, Martínez Acudo 2002, Kamińska 2014, e in particolare ai due principali modelli proposti in Kolb *et al.* 1974 e Gregorc 1982; significativi anche i saggi, reperibili anche online e quindi facilmente accessibili al lettore interessato ad un approfondimento, di Felder, Henriques 1995, Wen 2001, la fondamentale rassegna di Oxford 2003, Gill 2005, Kara 2009, Simonova 2011, JinJing 2015.

Ricordiamo infine che c'è una rivista plurilingue, edita dall'Università Nazionale di Educazione a Distanza di Madrid dal titolo *Learning Styles Review* (<http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>) che pubblica anche saggi relativi agli stili cognitivi e d'apprendimento in abito linguistico.

funzionano da “catalizzatori” di nuove e continue ristrutturazioni della conoscenza, gli stili cognitivi sottolineano i *modi diversi* attraverso cui questa ristrutturazione può aver luogo nella mente” (2002, p. 25).

La differenziazione degli stili cognitivi è in realtà assai complessa e particolareggiata ed ha dato adito a classificazioni differenti; infatti, come notano Mariani e Pozzo, “la proliferazione dei modelli [...] non ha portato ad alcuna sintesi, così che oggi noi possiamo definire gli stili in moltissimi modi diversi, spesso ugualmente interessanti e rilevanti, ma scarsamente correlati tra loro” (2002, p. 26).

Consci di questa complessità e dell’impossibilità di una sintesi che trovi accordo tra le diverse voci, ridurremo il campo d’indagine ad alcuni significativi autori e soprattutto ci interesseremo delle declinazioni di tali costrutti in glottodidattica.

Ci interessa innanzitutto fare un’annotazione utile per la nostra prospettiva di studio, soprattutto alla luce di contesti a forte differenziazione come le classi multietniche: gli stili cognitivi sono influenzati dall’ambiente in cui il soggetto vive e apprende.

A tal riguardo afferma infatti Vettorel che “inizialmente sarebbero [...] le caratteristiche innate a determinare la scelta delle modalità di pensiero; questa predisposizione sarebbe in seguito modellata dai vari contesti ambientali tra cui i valori della società, la famiglia, l’educazione scolastica con il relativo stile educativo” (2006, p. 88).

Quanto incide l’ambiente sulla formazione degli stili cognitivi?

È opinione condivisa che gli stili cognitivi siano acquisiti in modo preponderante attraverso la socializzazione. Fin dall’infanzia, infatti, percepiamo che determinati stili di interazione con gli altri, e con l’ambiente in generale, vengono ricompensati più di altri. Probabilmente, allora, veniamo attratti da questi “stili vincenti” anche se le nostre predisposizioni pongono limiti all’entità e alle modalità di adottarli in modo da ricevere maggiore gratificazione. Ci sarebbe, dunque, un continuo feedback tra l’esercizio di uno stile e il grado in cui esso funziona in un dato compito imposto dalla società. (Cadamuro 2004, p. 102)

In Italia gli studi fondanti in ambito psicologico sono quelli di Cornoldi, De Beni (1993) e del gruppo MT², che hanno prodotto non solo contributi teorici ma anche schede applicative per riconoscere i diversi stili co-

²Il Gruppo MT Si occupa di diagnosi e trattamento dei disturbi dell’apprendimento. È coordinato da Cesare Cornoldi, Professore ordinario di Psicologia dell’apprendimento e della memoria dell’università di Padova.

gnitivi applicandoli al metodo di studio. In una prospettiva di linguistica educativa i principali studi italiani sono Pallotti 1998, Coppola 2000, 2002, Balboni 2008, Mariani, Pozzo 2002, Vettorel 2006, Daloso 2016, oltre agli studi di Mariani e Pozzo, cui dedicheremo un paragrafo; un approfondimento è nei nostri volumi del 2008 e 2016.

Iniziamo la nostra riflessione da Cornoldi, secondo il quale lo stile cognitivo può essere inteso come una modalità prevalente di elaborazione delle informazioni, generalizzabile a compiti diversi, di natura cognitiva ma anche emotiva e sociale:

non farebbe giustizia al concetto di stile caratterizzarlo semplicemente come tendenza ad utilizzare strategie di un certo tipo [...]. Molti autori hanno cercato di evidenziarne la generalità illustrando come influenzi non solo modalità cognitive di elaborazione delle informazioni, ma anche interazioni sociali, atteggiamenti, vissuti emotivi (1991, p. 47).

Nel volume *Imparare a studiare*, scritto appunto in collaborazione con De Beni e con il gruppo MT, Cornoldi ribadisce la natura generale del costruito di stile cognitivo e ne identifica il carattere globale:

la ricerca sugli stili cognitivi ha evidenziato diverse tipologie che colgono tendenze diverse negli atti del percepire, ragionare, risolvere un problema. Il costruito di stile cognitivo in psicologia è inoltre molto ampio tanto da includere le modalità di elaborazione dell'informazione che si manifestano non solo in compiti diversi, ma anche in settori diversi del comportamento. (1993, p. 40).

Sempre il suo gruppo di lavoro introduce una distinzione tra stile cognitivo e strategia cognitiva che ci permette di distinguere piani di applicazione più generali o particolari:

si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie.

Se, per esempio, posso arrivare a una decisione seguendo varie modalità finalizzate e controllate, la modalità scelta costituirà una strategia. Se, tuttavia, anche in altri compiti non esattamente simili al precedente che richiedano una decisione, si osserverà che scelgo una strategia simile, avremo una delle condizioni per parlare di stile.

La varietà delle situazioni in cui adotto la medesima strategia dovrà essere tale da non riguardare solo compiti strettamente cognitivi e/o scolastici, ma anche situazioni della vita di tutti i giorni in cui il comportamento viene a delineare l'intera mia struttura di personalità.

La seconda condizione è rappresentata dalla stabilità nel tempo della preferenza: si sarà cioè dovuto osservare che anche in passato mostravo di preferire quel tipo di strategia. (1993, p. 17)

L'organizzazione dei diversi stili si basa, come vedremo per gli stili di apprendimento, su coppie antinomiche quali:

a. analitico/globale

Tale distinzione si riferisce al modo di classificare e formulare ipotesi da parte di un individuo.

Anche in ambito glottodidattico queste categorie sono state sostanzialmente rispettate. Per ragioni di focalizzazione del nostro argomento, faremo riferimento particolarmente alle declinazioni legate all'apprendimento linguistico. Così definisce Pallotti (1998, p. 231) gli stili analitico e globale: “gli individui analitici preferiscono scomporre il compito d'apprendimento in unità discrete e indipendenti, quelli globali hanno un approccio che privilegia l'insieme, la struttura generale”.

Vettorel tratteggia i due stili con le seguenti parole:

uno studente globale preferirà avere dapprima una visione d'insieme e compiti legati ad una visione generale, mentre l'analitico lavorerà meglio se gli vengono presentati tutti gli aspetti dell'attività da cui poter ricostruire il quadro generale. Se il compito prevede un reperimento e un'analisi dei dettagli, come ad esempio l'utilizzo di figure o di compiti in cui trovare le differenze o le similitudini, gli studenti globali e analitico impiegheranno strategie differenziate per la risoluzione; in un'ottica di differenziazione e di sviluppo delle strategie, se verrà chiesto loro di lavorare insieme, potranno beneficiare reciprocamente delle loro diversità in quanto complementari. (2006, p. 107)

Balboni, nel distinguere le due tipologie, introduce una riflessione sui possibili vantaggi di uno stile rispetto all'altro nell'apprendimento dell'italiano L1 e sulle possibili strategie per dare “pari opportunità” ai diversi stili:

riprendendo la tipologia della Gestalt, sappiamo che le persone possono privilegiare uno stile cognitivo analitico, formale, [...] o uno stile cognitivo globale o olistico [...]; è chiaro che nell'apprendimento dell'italiano la personalità analitica, che spesso ha una forte intelligenza logico matematico e uno stile d'apprendimento riflessivo rispetto ai compagni olistici, e ne consegue che si dovrà curare di programmare momenti in cui questi ultimi sono a loro volta avvantaggiati dal tipo di compito che viene proposto (per

esempio, unire spezzoni di frasi dati alla rinfusa in due colonne, rimettere a posto un testo i cui paragrafi sono dati in disordine [...]: tutte attività in cui la dimensione globale è preponderante per eseguire un compito)”. (2006, p. 48)

Balboni (2006, p. 49) parla anche di “tolleranza/intolleranza per l’ambiguità” e sostiene che, nel caso d’apprendenti della L1, “ci sono alcuni che tendono ad accontentarsi di una comprensione o produzione globali, senza sentirsi a disagio di fronte a dettagli ambigui, imprecisi; altri sono a disagio di fronte a queste ambiguità. In termini di acquisizione sono favoriti i tolleranti, in termini di apprendimento la situazione è opposta”.

b. sistematico-intuitivo

Per Mariani (2000) uno studente sistematico “non ama *input* eccessivi, o troppo variati, è un ‘pianificatore’, orientato a organizzare le situazioni in anticipo, rimane entro il compito assegnato. Uno stimolo di bassa intensità può attivare prontamente la sua elaborazione”. Uno studente intuitivo invece “può preferire stimoli di più alta intensità, può amare *input* più complessi e simultanei, da gestire “in tempo reale”, è un “correttore”, orientato a reagire agli eventi via via che si producono, può andare oltre il compito assegnato”.

A proposito di questo binomio, Vettorel scrive:

una persona intuitiva coglie immediatamente il nocciolo del problema, ama le situazioni complesse e tende a formarsi subito un’ipotesi che cerca di verificare successivamente sulla base dei dati, anche se tende a saltare subito alle conclusioni e fa fatica a programmare. Un sistematico procede a piccoli passi a partire dai dati e dagli elementi a sua disposizione; ama programmare le attività. Similarmente alla distinzione globale-analitico, le due strategie sono complementari e sarà importante fornire compiti che possano prevedere la messa in atto di strategie consone ad entrambi gli stili, tenendo presente che nessuna delle due è più o meno corretta, ma solo diversa. (2006, p. 107)

c. impulsivo-riflessivo

Mariani (2000) spiega che lo studente riflessivo considera molte opzioni, dà giudizi di tipo più oggettivo, mentre quello impulsivo dà risposte più immediate, basate sulle sensazioni e le informazioni essenziali. Come nota Cadamuro (2004), si sono riscontrate analogie tra questa distinzione e la coppia analitico-globale; a questo si aggiunga la difficoltà, riscontrata a volte nei soggetti impulsivi, di mantenere la concentrazione per lungo tempo.

Le persone riflessive, per contro, hanno spesso bisogno di più tempo per dare una risposta o eseguire un compito, dato anche questo di cui tener conto nella programmazione delle attività.

d. dipendente/indipendente dal campo

Questa polarità è in assoluto la più discussa in ambito glottodidattico. Riportiamo in questa sede alcune definizioni.

Gabriele Pallotti (1998, p. 232) sostiene che “gli individui dipendenti tendono a elaborare le informazioni tenendo conto dei fattori contestuali e hanno difficoltà a isolare i fenomeni dal loro contesto; gli individui indipendenti dal campo, invece, sono in grado di elaborare le informazioni in modo analitico, una alla volta, isolandole dal contesto in cui esse appaiono”. Vettorel a tal proposito, afferma che

gli studenti indipendenti avrebbero più facilità all’analisi e sarebbero più concentrati sull’elaborazione interna, mentre i dipendenti sarebbero meno analitici e vedrebbero l’ambiente come un tutto non scomponibile.

[...] Chi predilige uno stile indipendente tende ad apprendere i singoli concetti senza collegarli tra loro; è quindi maggiormente analitico e riesce a rielaborare i propri apprendimenti; predilige il lavoro individuale.

Coloro invece che risultano dipendenti dal campo tendono a legare gli apprendimenti al contesto in cui sono inseriti, e spesso hanno bisogno di utilizzare strategie di supporto all’organizzazione dei concetti e alla memorizzazione (quali ad esempio colori, sottolineature, analogie); di solito preferiscono lavorare in gruppo ed interagire con i compagni e a volte hanno bisogno di maggior tempo per eseguire un compito. (2006, pp. 100-107)

e. verbale vs visivo

L’opposizione tra stile ‘verbale’ e ‘visivo’ si basa sulla teoria del *dual coding* di Paivio (1971) secondo cui vi sono due sistemi per codificare l’informazione: uno connesso ai *logogeni*, legati alla produzione linguistica, l’altro agli *immagini*, connesso alle immagini mentali. Nella pratica, quindi, vi sono persone che ricordano preferibilmente elaborando immagini mentali e altre basandosi maggiormente sui suoni delle parole. Tale opposizione è più generale e fa riferimento, in realtà, a diversi compiti cognitivi, legati alle vie preferenziali di memorizzare, tanto è vero che alcuni studi (cfr. Mariani, Pozzo, 2002) lo collocano piuttosto nell’ambito delle preferenze sensoriali per l’elaborazione delle informazioni.

f. convergente vs divergente

A proposito della distinzione tra stile convergente e divergente, Cadamuro (2004: 43) sostiene che:

il soggetto convergente, basandosi sulle informazioni di cui dispone, procede seguendo un percorso lineare e sequenziale e converge verso una risposta unica e in genere convenzionale e prevedibile. Il soggetto divergente, invece, parte dall'informazione data per procedere in modo autonomo e creativo, generando risposte e soluzioni originali e flessibili; risulta più adatto alla soluzione di problemi che richiedono la generazione di diverse risposte ugualmente accettabili.

Anche se la dimensione operativa non è il focus del nostro contributo, un recente saggio di Meneghetti, fornisce alcuni spunti per l'incrocio tra un repertorio di tecniche didattiche (cfr. Balboni, 2008) con i summenzionati degli stili cognitivi.

Li presentiamo qui in sintesi rimandando al saggio di Meneghetti (2016) per gli eventuali approfondimenti.

CATEGORIE	STILI	TECNICHE DIDATTICHE
a. analitico vs globale	Analitico	Esercizi per individuare elementi specifici o per definire singoli elementi emersi durante la lezione: ad esempio esercizi strutturali (pattern drills), riempimento di spazi, puzzle linguistico, tecniche di manipolazione, ascolto selettivo
	Globale	Brainstorming, attività di sintesi, attività di elicitazione, scelta multipla o griglia sulla comprensione globale del testo, ranking
b. sistematico vs intuitivo	Sistematico	Attività logiche, attività di esplicitazione di elementi testuali, attività deduttive
	Intuitivo	Brainstorming per generare idee alternative, attività di elicitazione a partire da immagini statiche o in movimento, attività induttive
c. impulsivo vs riflessivo	Impulsivo	Brainstorming, spidergram, mimo o attività di T.P.R., giochi a tempo, lettura rapida, attività di simulazione, role-playing
	Riflessivo	Attività di classificazione, lettura analitica, attività di memorizzazione

d. dipendente vs indipendente dal campo	Campo Dipendente	Role-play, esercizi di incastro tra battute di un dialogo, tra fumetti, tra paragrafi, tra testi, cloze, uso di scalette o di domande imbeccate ³ per attività di produzione orale
	Campo indipendente	Tecniche di inclusione (gioco degli insiemi) e di esclusione, attività di seriazione, tecniche di manipolazione, attività di produzione libera sia scritta che orale
e. verbale vs visivo	Verbale	Riassumere, parafrasare, tradurre, prendere appunti, storytelling, tecniche per l'uso delle canzoni, contrazione di un testo
	Visivo	Riorganizzazione delle informazioni di un testo orale o scritto attraverso l'uso di mappe concettuali o grafici, creare uno storyboard, attività di transcodificazione, accoppiamento lingua e immagine (statica o in movimento)
f. convergente vs divergente	Convergente	Scelta multipla, vero/falso, attività di problem solving, inserire informazioni all'interno di una linea temporale
	Divergente	Scrittura del finale alternativo, inventare nuove storie o soluzioni, brainstorming per generare idee alternative

2. Gli stili di apprendimento

Cadamuro (2004, p. 71) definisce lo stile di apprendimento come la tendenza di una persona a preferire un certo modo di apprendere-studiare; un “prolungamento dello stile intellettuale, di una modalità che si manifesta in modo piuttosto costante, in una varietà di contesti e che condiziona la scelta e l'uso di strategie. Coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche socio-affettivi, cioè quegli aspetti legati alla nostra personalità, che possono influenzare l'approccio all'apprendimento”.

Rispetto allo stile cognitivo, il costruito stile d'apprendimento ha un'accezione “meno precisa ma anche più limitata, essendo di regola usato

³ Una definizione di “domanda imbeccata” è fornita da Ciliberti (1999: 184): “l'insegnante chiede allo studente di riempire un vuoto informativo con un particolare elemento linguistico che costituisce la ‘forma corretta’ desiderata, quella cioè che si inserisce perfettamente nello schema prefigurato”.

in riferimento alle modalità di processazione dell'informazione nelle situazioni di apprendimento scolastico e accademico" (Boscolo 1997, p. 112).

Tratto saliente dello stile è il suo carattere sistematico. Tale sistematicità si ha appunto quando il soggetto dimostra una tendenza costante ad usare le medesime strategie per affrontare un compito, per percepire il mondo, per relazionarsi con gli altri e, appunto, per apprendere.

In questa sede, ci interessa aggiungere quanto afferma Della Puppa (2006, p. 124) a proposito del condizionamento scolastico-culturale degli stili di apprendimento, per le implicazioni didattiche che le sue parole comportano: "gli studenti formano un proprio stile di apprendimento non solo dipendente da attitudini innate, doti definite naturali, ma anche come risposta a stimoli selezionati a monte dal sistema scolastico che si esplicitano in scelte metodologiche precise".

Data la consistenza degli studi, sono stati fatti numerosi tentativi di classificazione delle differenze nell'apprendimento. Riportiamo il seguente schema riassuntivo di Ginnis (2002, p. 34) in cui si classificano i diversi stili a partire da differenti approcci:

- a. basati sulla *processazione delle informazioni* – definiscono modi diversi di percezione e processazione di materiale nuovo;
- b. basati sulla *personalità* – definiscono tipi di caratterizzazione;
- c. basati sulle *modalità sensoriali* – definiscono gradi diversi di dipendenza da alcuni sensi;
- d. basati sull'*ambiente* – definiscono risposte diverse a condizioni fisiche, psicologiche, sociali e educative;
- e. basati sull'*interazione sociale* – definiscono diversi modi di relazionarsi agli altri;
- f. basati sull'*intelligenza* – definiscono talenti diversi socialmente riconosciuti;
- g. basati sulla *geografia cerebrale* – definiscono la dominanza relativa di parti diverse del cervello, come ad esempio i due emisferi.

Le varie classificazioni hanno l'utilità di fornire in modo sintetico delle indicazioni al docente che voglia delineare dei possibili profili dei suoi studenti. L'ampiezza di queste tassonomie è tale per cui, se da un lato ci sono nozioni e concetti che trovano generale accordo, dall'altro vi sono tratti che non si riescono a conciliare e che, di conseguenza, generano delle difficoltà di sintesi.

Riteniamo pertanto utile, per lo scopo di questo lavoro, richiamare le due classificazioni più comunemente accettate, che sono punto di riferimento anche per la ricerca italiana: il modello di Kolb e quello di Gregorc.

Kolb elabora il suo famoso modello (1974) con lo scopo di rendere visibile il processo soggiacente all'apprendimento. Per raggiungere questo obiettivo, introduce il concetto di *apprendimento esperienziale* inteso come riflessione sulle azioni compiute attraverso l'osservazione e la trasformazione dell'esperienza: il soggetto (1) compie un'*esperienza concreta*; (2) *osserva e riflette* sull'esperienza compiuta; (3) *concettualizza in modo astratto* quanto osservato ed elaborato; (4) *sperimenta attivamente* ciò che ha appreso. Il processo procede in modo circolare, quindi il ciclo di apprendimento può avere inizio in una qualsiasi delle quattro fasi.

A Kolb si richiama Mariani (2010, p. 109): “il ciclo dell'apprendimento esperienziale è continuo e può avere inizio in qualsiasi punto poiché ogni fase si sviluppa in quella successiva, in un circolo che tende a costanti miglioramenti e ampliamenti. Naturalmente, ogni fase implica e sviluppa conoscenze e abilità diverse, tutte ugualmente importanti per la qualità dell'apprendimento nel suo insieme”. Declinando il modello di Kolb in chiave glottodidattica umanistica e senza voler contraddire quest'idea di circolarità, tuttavia, sulla scorta delle indicazioni neurolinguistiche (ad esempio Danesi, 1998), riteniamo che sia utile iniziare il ciclo dall'esperienza concreta. Su tale esperienza, che si rivela attivante di modalità sensoriali differenti e quindi di canali di memorizzazione plurali (visivi, uditivi, cinestetici), si possono far compiere agli studenti osservazioni riflessive che li possano condurre a concettualizzazioni astratte; queste ultime possono poi esser messe alla prova attraverso la sperimentazione attiva, per verificare se si adattano a nuove situazioni. In questo modo attraverso ulteriori esperienze attive, il docente può far ricominciare il processo.

Polacek (1987) dettaglia più sottilmente il passaggio tra osservazione riflessiva e concettualizzazione astratta di questo processo, affermando altresì che, affinché vi sia un apprendimento completo, il soggetto dovrebbe effettuare le quattro fasi almeno in misura minima.

Secondo Kolb, ogni soggetto può privilegiare una fase piuttosto che un'altra per inclinazioni personali o per motivazioni strettamente connesse con l'ambiente in cui agisce ed apprende:

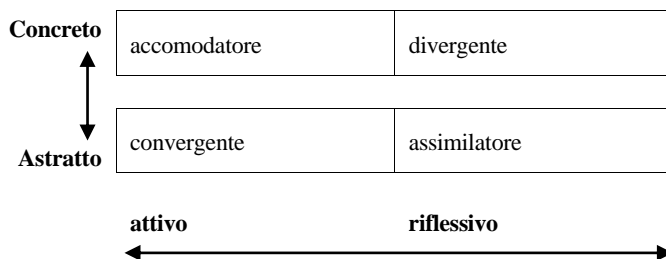
- a. chi preferisce il primo momento, quello dell'esperienza concreta, potrebbe esser definito un apprendente *concreto*;
- b. chi privilegia il secondo momento, quello dell'osservazione riflessiva, potrebbe esser definito un soggetto *riflessivo*;
- c. chi privilegia il terzo momento, quello della concettualizzazione astratta, potrebbe esser definito un soggetto con approccio *astratto*;

- d. chi privilegia il quarto momento, quello della sperimentazione attiva, potrebbe esser definito un soggetto con approccio *attivo*.

Declinando tali caratteristiche sulle possibili attività di insegnamento linguistico, possiamo affermare che in linea generale:

- a. lo studente concreto necessita di esemplificazioni rispetto ai contenuti teorici presentati, predilige situazioni ‘sfidanti’ in cui cercare soluzioni; attività quindi di sperimentazione attiva, di *problem solving*, di transcodificazione si prestano potenzialmente a favorire questo stile;
- b. lo studente astratto, al contrario, ha bisogno di sistematicità e di ‘ordine’; predilige quindi attività di analisi grammaticale, di sistematizzazione del lessico, di catalogazione e seriazione semantica (lavoro su campi lessicali, su categorie grammaticali);
- c. lo studente riflessivo preferisce la riflessione all’azione, quindi privilegia attività di studio individuale legate all’ascolto e alla rielaborazione personale (prendere appunti, riassumere, costruire mappe concettuali) piuttosto che attività in cui occorre subito entrare in comunicazione con gli altri e negoziare i significati;
- d. lo studente con approccio attivo, infine, privilegia momenti di condivisione sociale dell’apprendimento (attività cooperative, *role-play*, simulazioni...),

Le caratteristiche personali summenzionate possono essere combinate per giungere a quattro *stili di apprendimento*:



Analizziamo rapidamente le caratteristiche salienti dei quattro stili:

- a. uno stile *convergente* tende alla concettualizzazione astratta e all’osservazione riflessiva ma contemporaneamente ha interesse per una sperimentazione attiva che gli permetta di ragionare in-

- duttivamente e di formulare ipotesi. Nella relazione interpersonale mostra preferenza per l'autorità;
- b. uno stile *divergente* dimostra preferenze per l'osservazione riflessiva e per l'esperienza concreta, e ha bisogno di riflettere con calma prima di agire;
 - c. uno stile *assimilatore* è orientato alla concettualizzazione astratta e all'osservazione riflessiva; ha uno stile di pensiero logico che elabora modelli teorici attraverso un ragionamento induttivo; dimostra preferenze per ambienti regolati e gestiti da forme di autorità (ad esempio, l'insegnante);
 - d. uno stile *accomodatore* preferisce esperienze sperimentali, che siano concrete in quanto sono orientati alla pratica e preferiscono correre il rischio di sbagliare nel fare piuttosto che non agire; una delle qualità potenziali è la capacità di adattamento alle diverse situazioni e la disponibilità a sbagliare per imparare più approfonditamente.

Relativamente ai quattro stili definiti come *convergente*, *divergente*, *accomodatore* e *assimilatore*, che derivano dall'incrocio di queste caratteristiche, possiamo notare alcune comunanze con quanto proposto da Gregorc.

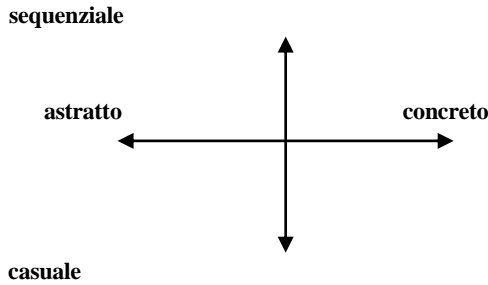
2.2 Il modello di Gregorc

Il modello di Gregorc (1982) si basa sempre sull'incrocio di quattro tratti organizzati in due assi: sequenziale/casuale e concreto/astratto. L'asse sequenziale/casuale attiene alla percezione che l'individuo ha delle informazioni; l'asse astratto/concreto si riferisce invece alle modalità di elaborazione delle stesse.

Per Gregorc, le differenze tra i soggetti si manifestano nei canali attraverso cui la mente percepisce e organizza le informazioni in modo più efficace.

Rispettando la distinzione tra i due assi, per quanto attiene all'aspetto percettivo, i soggetti *concreti* si focalizzano sulla realtà fisica delle informazioni attraverso i sensi, mentre quelli *astratti* percepiscono le informazioni attraverso il ragionamento e l'intuizione.

Per quanto concerne le modalità di elaborazione, il soggetto che utilizza una strategia *sequenziale* preferisce immagazzinare le informazioni in modo lineare, secondo un ordine preciso; al contrario, il soggetto che utilizza una strategia casuale organizza le informazioni in entrata secondo un ordine "ipertestuale [...], apparentemente caotico [...], quasi caleidoscopico" (Vettorel 2006, p. 99),



Ad integrazione di quanto detto, si può ricorrere alla cosiddetta “tabella di Ginnis” (2002, p. 44) relativa ai fattori da tenere in considerazione nella progettazione delle attività didattiche.

Presentiamo qui sotto un confronto tra i profili degli stili cognitivi tracciati da Kolb e Gregorc affinché si possa avere un’idea più immediata delle loro convergenze e delle divergenze.

Il modello di Kolb	Il modello di Gregorc
uno stile <i>convergente</i> tende alla concettualizzazione astratta e all’osservazione riflessiva ma contemporaneamente ha interesse per una sperimentazione attiva che gli permetta di ragionare induttivamente e di formulare ipotesi. Nella relazione interpersonale mostra preferenza per l’autorità.	uno stile <i>concreto-sequenziale</i> privilegia la dimensione sperimentale con lo scopo di organizzare in modo logico e sequenziale le informazioni. È favorito da una struttura organizzata e da una guida; apprezza l’autorità.
uno stile <i>divergente</i> dimostra preferenze per l’osservazione riflessiva e per l’esperienza concreta, e ha bisogno di riflettere con calma prima di agire;	uno stile <i>concreto-casuale</i> è portato per una ristrutturazione personale delle informazioni attraverso procedure di tipo intuitivo e personale, predilige l’esperienza diretta che si attui in un ambiente ricco di stimoli; non ha un buon rapporto con l’autorità.
uno stile <i>assimilatore</i> è orientato alla concettualizzazione astratta e all’osservazione riflessiva; ha uno stile di pensiero logico che elabora modelli teori-	uno stile <i>astratto-sequenziale</i> presenta un profilo caratterizzato dalla preferenza per l’astrazione, per la concettualizzazione. La situazione più favorevole è quella di

<p>ci attraverso un ragionamento induttivo; dimostra preferenze per ambienti regolati e gestiti da forme di autorità (ad esempio, l'insegnante,</p>	<p>ambienti organizzati, in cui vi siano poche possibilità di distrazione dal compito.</p>
<p>uno stile <i>accomodatore</i> preferisce esperienze sperimentali, che siano concrete in quanto sono orientati alla pratica e preferiscono correre il rischio di sbagliare nel fare piuttosto che non agire; una delle qualità potenziali è la capacità di adattamento alle diverse situazioni e la disponibilità a sbagliare per imparare più approfonditamente.</p>	<p>uno stile <i>astratto-casuale</i> combina l'esigenza di operare entro una struttura ordinata ma personale con quella di apprendere attraverso concetti, pur con la necessità di stimoli multisensoriali; riflessivo, apprende in modo prevalentemente globale e fondamentali per lui sono le emozioni e le relazioni umane, quindi lavora meglio in gruppo.</p>

2.3 I contributi di Mariani e Pozzo

In ambito italiano, interessanti sono gli apporti, più specificamente glottodidattici, di Mariani e Pozzo (2002) che individuano quattro macroaree che concorrono a formare gli stili d'apprendimento. Questi ultimi sarebbero infatti condizionati da questi fattori:

- a. le *preferenze fisiche e ambientali* (afferenti, ad esempio, al luogo e al tempo dello studio: giorno, sera, luogo aperto o raccolto, ecc.);
- b. le *modalità sensoriali* (attraverso quale canale lo studente privilegia la ricezione di informazioni in ingresso: uditiva, visiva, cinestesica, Il primo approccio con il mondo esterno e l'apprendere passa attraverso i sensi. Le modalità sensoriali principali attraverso cui operiamo sono tre: visiva, auditiva e cinestesica; in quest'ultima, che si riferisce sia al movimento che alle sensazioni, vengono inclusi anche il gusto, il tatto, le sensazioni corporee in genere e quelle emotive;
- c. gli *stili cognitivi* (come lo studente elabora l'informazione: analitico vs. globale, riflessivo vs. intuitivo);
- d. i *tratti di personalità* (come, ad esempio, il grado di introversione o di estroversione dello studente.

3. Conclusioni

Il senso di questa ricognizione della letteratura esistente sul tema e della sintesi tra i diversi studi è quello di guidare chi si occupa di ricerca glottodidattica nell'elaborare strategie e tecniche didattiche funzionali a valo-

rizzare i diversi stili cognitivi e di apprendimento e progettare lezioni di lingua inclusive per le diverse tipologie di studenti – oltre a quelle citate in apertura del nostro contributo, aggiungiamo anche gli studenti plusdotati, (cfr. Novello 2016) – e, insieme, di fornire al docente di lingue delle categorie orientative per riconoscere i diversi stili cognitivi e di apprendimento degli studenti al fine di avere maggior consapevolezza rispetto a come si manifestano in loro, rispetto al proprio stile di insegnamento e al rapporto che si stabilisce tra stile di insegnamento e di apprendimento.

La sfida è la creazione di un *approccio bilanciato*, che permetta, da un lato, di adattare metodi e tecniche agli studenti, fornendo loro diverse tipologie di compiti sulla base dei differenti stili e inclinazioni; dall'altro, di allenare lo studente ad affrontare in modo costruttivo anche attività non totalmente in linea con le proprie preferenze e i propri punti di forza.

In una scuola che cambia, e con indicazioni ministeriali sempre più orientate alle competenze rispetto ai contenuti (Circolare Ministeriale 3/2015; Linee guida MIUR del 2017) e all'inclusività (Circolare Ministeriale 8/2013), è fondamentale che il docente di lingue sappia gestire strumenti di analisi dei profili degli studenti e sia in grado di differenziare la didattica per valorizzare tutti gli studenti.

L'obiettivo finale è quello di favorire una valutazione degli apprendimenti linguistici che sia più formativa che sommativa (cfr. Serragiotto, 2016): infatti, più si riesce a delineare in maniera dettagliata il profilo degli studenti, più ampia sarà la padronanza nell'uso delle tecniche e dei metodi glottodidattici con cui si può gestire il tipo di eterogeneità (sempre differente) di ogni classe. Tale varietà di metodi, di modelli relazionali e di tecniche didattiche e l'azione di adattamento consapevole alle caratteristiche degli studenti e della classe offrirà, di conseguenza, maggiori possibilità di successo scolastico ad ogni studente.

Riferimenti bibliografici

- ANTONELLO D., 2002, "Stili cognitivi e forme di intelligenza: lo stato attuale della ricerca", in ZANCHIN M.R., *I processi di apprendimento nella scuola dell'autonomia*, Roma, Armando.
- BALBONI P.E., 2008, *Fare educazione linguistica*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P.E., 2006, *Italiano Lingua materna*, Torino, UTET Università.

- BOSCOLO P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, Torino, UTET.
- CADAMURO A., 2004, *Stili cognitivi e stili di apprendimento*, Roma, Carocci.
- CAON F. (a cura di), 2016 *Educazione linguistica nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Torino, Bonacci.
- CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione*, Torino, UTET Università.
- CILIBERTI A., 1999, “Gli esami orali: tra agentità e dipendenza, tra auto-referenzialità ed etero-referenzialità”, in CILIBERTI A., ANDERSON L. (a cura di), 1999, *Le forme della comunicazione accademica*, Milano, Franco Angeli.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- COPPOLA D., 2002, “L’inter-azione glottodidattica nell’istruzione primaria: stili di insegnamento, strategie di apprendimento, bisogni, motivazioni”, in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria.
- CORNOLDI C., 1999, “La diversità come fattore di apprendimento: stili cognitivi e intelligenze”, in TUFFANELLI L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti*, Trento, Erickson.
- CORNOLDI C., DE BENI R., 1993, *Imparare a studiare*, Trento, Erickson.
- DALOISO M. (a cura di), 2016, *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Trento, Erickson.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università.
- DALOISO M., MELERO C., 2016, “Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali”, in MELERO, C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari.
- DALOISO, M., 2015, *L’educazione linguistica dell’allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- DELLA PUPPA F., 2006, “Culture e stili di apprendimento: il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri”, in CAON, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*, Perugia, Guerra.
- FELDER R.M., HENRIQUES E.R., 1995, “Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education”, in *Foreign Language Annals*, n.1.
- GILL D., 2005, “Meeting Differing Learning Styles of Non-traditional Students in The Second Language Classroom”, in *Journal of College Teaching & Learning*, n. 8. Disponibile su Researchgate.
- GINNIS P., 2002, *The Teacher’s Toolkit*, Camarthen, Crown House.
- GREGORC A. F., 1982, *Gregorc Style Delineator*, Maynard (MA), Gabriel Systems.

- GREGORC A., 1982, "Learning Style/Brain Research: Harbinger of an Emerging Psychology", in KEEFE, J., 1979.
- HONEY P., MUMFORD A., 1986, *Using your Learning Style*, Maidenhead, Peter Honey.
- JINJING W., 2015, "L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères", in Cahiers de l'APLIUT, n. 2.
- KAMIŃSKA M., 2014, *Learning Styles and Second Language Education*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- KARA S., 2009, "Learning Styles and Teaching Styles: A Case Study in Foreign Language Classroom", in *International Journal of Arts and Sciences*, n.1.
- KEEFE J.W., 1979, *Student learning styles*, Reston (VA), National Association of Secondary School Principals.
- KOGAN N., 1971, "Educational Implications of Cognitive Styles", in LESSER G. S. (a cura di), *Psychology And Educational Practice*, Glenview (IL), Scott, Foresman.
- KOLB A., 1974, "On Management and The Learning Process", in KOLB A., RUBIN I.M., MCINTYRE, J.M., 1974.
- KOLB A., RUBIN I.M., MCINTYRE J.M., 1974, *Organizational Psychology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- MARIANI L. (a cura di), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARIANI L., 2000, *Portfolio*, Bologna, Zanichelli.
- MARIANI L., 2003, "Gestire le differenze individuali. verso una pluralità di interventi", in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 2.
- MARIANI L., 2006, "Strategie per imparare: aiutare tutti gli studenti a gestire il proprio apprendimento", in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 2.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARTÍNEZ ACUDO J., 2002, "Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera", in *Didáctica (Lengua y Literatura)*, n. 14.
- MENEGHETTI C., 2016, "Stili cognitivi e pratiche didattiche nella CAD", in CAON, F. (a cura di), *Educazione linguistica nelle classi ad abilità differenziate*, Torino, Bonacci.
- MESSICK S., 1976, *Individuality in Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MESSICK S., 1994, "The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning and teaching", in *Educational Psychologist*, n. 29.

- MILLER A., 1987, “Cognitive Styles: An integrated Model”, in *Educational Psychology*, n. 4.
- NOVELLO A., 2016, “Didattica per discenti plusdotati nella CAD”, in CAON F., 2016.
- OXFORD R.L., 2003, “Language Learning Styles and Strategies: An Overview”, in *GALA*, n.1.
- PAIVIO A., 1971, *Imagery and Verbal Processes*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- PALLOTTI G., 1998, *La seconda lingua*, Milano Bompiani.
- PEACOCK, M., 2001, “Match or mismatch? Learning styles and Teaching styles in EFL”, in *International Journal of Applied Linguistics*, n.1.
- POLACEK K., 1987, “Componenti psicologiche del processo di orientamento”, in *Orientamento Scolastico e Professionale*, nn. 1-2.
- POLITO M., 2002, *L'apprendimento cooperativo*, Trento, Erickson.
- SERRAGIOTTO, G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Bonacci-Loescher.
- SIMONOVA I., 2011, “Learning Styles in Foreign Language Teaching/Learning”, in *International Journal of Engineering Pedagogy*, n. 1
- VETTOREL P., 2006, “Uno, nessuno, centomila: come riconoscere e valorizzare le differenze individuali in classe”, in CAON, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- WEN X., 2011, “ Learning Styles and Their Implications in Learning and Teaching”, in *Theory and Practice in Language Studies*, n. 4.
- WITKIN H. A., GOODENOUGH D. R., 1976, *Field Dependence and Interpersonal Behavior*, Princeton (NJ), Educational Testing Services.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

METAFORE E METONIMIE NEL DISCORSO
SCIENTIFICO E DIVULGATIVO
SUI DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO.
UN'ANALISI LINGUISTICA

Abstract

The paper discusses the results of a corpus-based study on the metaphors and metonymies used in Italian academic and popular-scientific discourse to refer to students with specific learning differences (SpLDs). Taking a cognitive linguistic perspective, the study revealed that SpLDs tend to be conceptualized through negative metaphors, and there is a growing tendency to use the term SpLDs to refer to people with SpLDs – which is indeed an instance of metonymy. In the light of these results, the paper discusses some implications for Educational Linguistics.

1. Inquadramento teorico

Nella percezione comune metafora e metonimia sono ritenute artifici retorici del linguaggio letterario caratterizzati da una deviazione semantica dagli usi linguistici quotidiani. Al contrario, il pensiero figurato impregna la comunicazione quotidiana. Si pensi ad enunciati come “*Oggi sono un po' arrugginito*” o “*Mi passi l'acqua, per favore?*”: il primo è un esempio di metafora basata sull'idea che la mente è un oggetto fragile, mentre il secondo è un esempio di metonimia per cui il contenuto (acqua) sostituisce il contenitore (bicchiere o bottiglia).

La Linguistica Cognitiva (LC) ha contribuito in modo sostanziale ad una rivalutazione della metafora e della metonimia come fatti del pensiero (Lakoff, Johnson 1980). Tuttavia, mentre in ambito americano, dove questa

branca della linguistica si è principalmente sviluppata, si tende ad assegnare alla LC il primato di aver proposto un approccio scientifico allo studio della metafora (Grady 2007), in ambito europeo si riconosce piuttosto che la LC costituisce il culmine di una lunga tradizione di studi filosofici e linguistici, passata attraverso studiosi come Kant, Vico, Nietzsche (per una disamina: Danesi 2001; Arduini, Fabbri 2007; sullo studio della metafora nella retorica testuale: Arduini 2000).

La LC rifiuta l'idea che la metafora sia una semplice sostituzione di espressioni letterali con lo stesso significato (Croft, Cruise 2004), ma la intende piuttosto come un meccanismo linguistico che affonda le proprie radici nel nostro sistema concettuale e serve per comprendere ed esprimere situazioni complesse servendosi di concetti più concreti e conosciuti (Johnson 1987; Lakoff 1987).

In questo quadro teorico, è stato inoltre proposto di considerare la metafora come espressione linguistica del più generale processo cognitivo di *blending*, che mescola materiale cognitivo di origini diverse; ad esempio, l'enunciato *“Il confine del quartiere Tuscolano corre lungo le mura aureliane”* si basa su un fenomeno di *blending* concettuale, per cui una scena statica può essere visualizzata mentalmente in modo dinamico (Fauconnier, Turner 1996). In questo senso, la metafora si basa su una proiezione di concetti da un dominio d'origine ad uno di destinazione, costruendo qualcosa di completamente nuovo. Ad esempio, un'espressione come *“Tutte queste informazioni sono impossibili da digerire”* si basa sulla metafora concettuale LE IDEE SONO ALIMENTI, per cui il dominio di destinazione (informazioni) prende a prestito concetti del dominio d'origine (alimenti).

Nell'ambito della LC si possono, inoltre, rintracciare vari studi sulla metonimia (tra gli altri, Langacker 1984; 1987, Croft 2002, Barcelona 2005), intesa come meccanismo referenziale con cui ci riferiamo a una struttura implicita per mezzo di un'altra di maggior preminenza. A differenza della metafora, la metonimia si basa su una proiezione interna allo stesso dominio concettuale, come accade tipicamente quando sostituiamo la parte con il tutto (ad esempio, *“Suona il telefono”*). È stato tuttavia evidenziato che le metonimie possono operare anche ad un livello più sottile, e per spiegarlo è stata ripresa la nozione di “matrice”, termine che Langacker utilizza per esprimere la possibilità che lo stesso concetto appartenga a più domini (ad esempio, *“Pirandello”* appartiene sia al dominio delle persone fisiche sia a quello letterario, i quali costituiscono, insieme ad altri domini, la matrice con cui categorizziamo la figura di Pirandello). Mentre la metafora opera tra domini concettuali distinti, la metonimia può operare all'interno dello stesso dominio, o tra domini concettuali distinti racchiusi nella stessa matrice – quando diciamo *“leggere Pirandello”* stiamo operan-

do proprio una proiezione all'interno della stessa matrice, utilizzando il nome della persona fisica per riferirci alle sue opere.

Lo studio proposto nel prossimo paragrafo si inserisce nel quadro teorico della LC, che consente di comprendere le strette connessioni tra fenomeni linguistici e processi cognitivi

2. Lo studio

In questa sezione si presenterà l'analisi linguistico-cognitiva di alcune metafore e metonimie riscontrate nel discorso scientifico e divulgativo per riferirsi agli studenti con un Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), cercando di comprenderne non solo le peculiarità linguistiche, ma anche il loro legame con il modo in cui vengono categorizzati gli alunni con DSA.

2.1 Il contesto e gli obiettivi dello studio

Nel mondo della ricerca e della scuola in Italia si sta assistendo ad un crescente interesse verso i DSA, e più in generale tutte le situazioni che rientrano nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali (BES) (Ianes 2005). Si possono notare da un lato notevoli avanzamenti della ricerca italiana in svariati ambiti che si interessano del tema (clinico-linguistico, pedagogico e glottodidattico), testimoniati da numerose pubblicazioni e convegni sull'argomento, e dall'altro lo sforzo di divulgazione scientifica, attraverso articoli, risorse in rete, eventi formativi, che risponde al bisogno di indicazioni operative da parte degli operatori scolastici, delle famiglie e degli studenti stessi.

L'esperienza di chi scrive si colloca in entrambi gli ambiti, ossia da un lato la ricerca sulle metodologie per il sostegno linguistico agli alunni con DSA (per una sintesi: Daloso 2012; 2015; 2017) e dall'altro la divulgazione scientifica attraverso percorsi formativi e risorse rivolti a docenti di lingua. In questo contesto, è sorto l'interesse di indagare alcuni fenomeni linguistici notati con una certa frequenza nei dialoghi informali con colleghi e docenti, nonché durante convegni che avevano come tema i DSA. Adottando il quadro teorico della LC, si è concentrata l'attenzione sull'analisi delle metafore e delle metonimie utilizzate nel linguaggio scientifico e divulgativo per riferirsi alle persone con DSA, allo scopo di comprendere meglio il fenomeno e riflettere sulle sue implicazioni nell'ambito della Linguistica Educazionale.

2.2 Il corpus

Lo studio si è basato sull'analisi di due corpora linguistici. Riguardo il discorso scientifico, si è costruito un corpus di 60 *abstract* tratti dalle oltre 200 relazioni presentate in occasione di due convegni scientifici: il XXIV Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (Pesaro, 8-9 ottobre 2015), e il X Convegno Internazionale sulla qualità dell'integrazione scolastica e sociale, organizzato dal Centro Studi Erickson (Rimini, 13-15 novembre 2015). Gli *abstract* sono stati selezionati sulla base di un criterio tematico, includendo solo i contributi che facevano riferimento esplicito a ricerche su DSA e/o BES.

Riguardo il discorso divulgativo, si è analizzato un corpus costituito da 8 articoli tratti da portali informativi legati all'editoria scolastica (Giunti, Loescher, Pearson), e 10 scambi comunicativi tratti da un servizio di consulenza online promosso da Orizzonte Scuola, uno dei siti di riferimento per i docenti in Italia. In questo caso, la selezione è avvenuta sulla base di un criterio tematico (articoli e scambi comunicativi riguardanti i DSA) coniugato ad un criterio cronologico, per cui sono stati inseriti nel corpus i testi più recenti. In alcuni casi è stato possibile selezionare gli articoli anche sulla base della loro popolarità (numero di lettori), quando il portale forniva questa informazione.

2.3 *L'analisi delle metafore concettuali*

La ricerca di metafore concettuali riferite a persone con DSA ha avuto esito positivo solo nel corpus di testi divulgativi. Questo risultato è coerente con la visione della metafora come meccanismo cognitivo utilizzato per comprendere ed esprimere nozioni complesse servendosi di concetti più vicini alla quotidianità dei parlanti (cfr. 1). In questo senso, mentre gli *abstract* scientifici si rivolgono ad esperti del settore, che condividono un retroterra di conoscenze enciclopediche sull'argomento, i testi divulgativi si rivolgono ai non addetti ai lavori, con l'obiettivo di rendere accessibili temi complessi o poco noti. La metafora concettuale risulta dunque funzionale a descrivere un tema complesso come i DSA facendo leva su domini familiari al destinatario (l'insegnante e/o il genitore).

Nel corpus sono state rintracciate 18 espressioni metaforiche riconducibili a 3 metafore concettuali, che analizzeremo di seguito.

[1] il dsa è un problema

Questa metafora si basa su una proiezione di concetti dal dominio di origine [PROBLEMA] a quello di destinazione [DSA]. Nel linguaggio quotidiano, un problema viene in genere descritto in termini di *gravità* e di atteggiamento dell'esperiente, che lo può *ignorare*, *sottovalutare*, *affrontare*, *risolvere*. Termini analoghi vengono utilizzati in alcuni testi divulgativi per riferirsi ai DSA in contesto scolastico. Nel complesso, questa metafora concettuale raggruppa 8 delle 18 espressioni metaforiche rinvenute nel corpus, dimostrando di essere in assoluto la più produttiva. Riportiamo di seguito alcuni esempi significativi¹.

- (1) Questa considerazione riguarda soprattutto i soggetti con DSA in quanto le difficoltà e/o i disturbi dell'apprendimento vengono ritenuti meno *gravi* di un altro deficit e, di conseguenza, i genitori *sottovalutano* in alcuni casi la *gravità* del *problema*.
- (2) Potrebbe essere che il nostro/a ragazzino/a abbia avuto la fortuna di incontrare nel suo percorso scolastico insegnanti preparati sulle tematiche legate ai DSA, che *abbiano gestito* in modo efficiente il suo disturbo.
- (3) La scuola ha storicamente *ignorato* le difficoltà degli alunni con DSA, ma trovare *soluzioni* e strategie è oggi un imperativo per la scuola pubblica [...].
- (4) Per *affrontare* i DSA è necessario un lavoro sinergico fra specialisti, docenti, famiglie.

È interessante notare che questa metafora assume la prospettiva dell'insegnante e/o genitore, non dello studente, che viene proposto come l'esperiente del "problema DSA". Questa metafora sembra quindi basarsi sul concetto secondo cui il DSA è un problema per la scuola e per la famiglia, mentre negli esempi analizzati non viene presa in considerazione la prospettiva esperienziale dell'alunno con questa caratteristica.

[2] il dsa è un ostacolo

In questa metafora si usano espressioni del dominio di origine [OSTACOLO] per riferirsi ad un DSA. Nell'uso quotidiano ci si riferisce agli ostacoli come *impedimenti* che creano *barriere*, e vanno *superati* o *aggirati*.

¹ Negli esempi, il corsivo evidenzia gli elementi che richiamano la metafora discussa.

Allo stesso modo, i DSA possono essere concettualizzati come ostacoli al benessere della persona e al suo successo formativo. Nel complesso, sono state rinvenute 3 espressioni riconducibili a questa metafora concettuale.

- (1) (In riferimento all'importanza di rimotivare gli alunni con DSA allo studio delle lingue) Quando è raggiunto quest'obiettivo cade ogni *barriera* anche per i ragazzi con DSA.
- (2) Non esiste alcun deficit cognitivo che *impedisca* al [l'alunno con] DSA lo studio delle lingue straniere.
- (3) [Filippo] conserva nel cassetto il sogno di diventare medico e di potere, anche con la propria esperienza personale [di studente con DSA], aiutare gli altri a *superare* ogni genere di difficoltà, fisica e psicologica.

Gli esempi (5) e (6), tratti da testi divulgativi per docenti, concettualizzano il DSA come ostacolo al raggiungimento di un traguardo formativo, orientando l'attenzione sulle difficoltà generate dal disturbo, mentre viene omesso il ruolo che l'ambiente di apprendimento svolge nell'amplificare o ridurre tali difficoltà (le implicazioni di questa visione saranno discusse nel par. 3).

L'esempio (7) è invece tratto da un articolo che riporta le esperienze di due alunni con DSA, Filippo e Vittoria, che raccontano l'uno la storia dell'altro. A produrre l'esempio (7) è dunque Vittoria, che descrive il sogno di Filippo di diventare medico per aiutare gli altri a superare le loro difficoltà, facendo tesoro della sua esperienza. La metafora risulta qui meno diretta, ma ci pare di poter rintracciare lo stesso tipo di proiezione concettuale, questa volta basata sul parallelismo tra gli ostacoli che devono superare i futuri pazienti di Filippo e quelli che lui stesso ha dovuto superare per via del suo DSA.

La metafora del DSA come un ostacolo, quindi, è stata utilizzata sia dalla prospettiva dell'insegnante (5 e 6) sia da quella dell'alunno (7).

[3] la scuola è una guerra

La terza metafora rintracciata nel corpus di testi divulgativi è basata su una proiezione di concetti dal dominio di origine [GUERRA] a quello di destinazione [SCUOLA]. Questa metafora raggruppa 7 espressioni su 18, dimostrandosi dunque piuttosto produttiva. Riportiamo di seguito alcuni esempi.

- (1) Gli insegnati le dissero che non era in grado di frequentare un liceo, quindi [Vittoria] *si stava arrendendo*.
- (2) Ora Vittoria è in quinta [superiore] e si prepara ad *affrontare il tanto temuto esame di Stato*.
- (3) Nonostante l'antipatia iniziale, oggi [Vittoria ed io] siamo una "squadra" e abbiamo ottenuto tanti *successi*, tra cui l'organizzazione di un convegno cittadino sui DSA.
- (4) Quando è raggiunto quest'obiettivo cade ogni barriera anche per i ragazzi con DSA, che non si sentono più *minacciati* dalle tante *insidiose* regole sintattico-grammaticali, ma percepiscono la lingua straniera come strumento per poter comunicare con i loro pari.

Gli esempi (8), (9) e (10) sono tratti dallo stesso testo divulgativo, nel quale si riportano le esperienze dei due studenti con DSA; a questi si aggiungono altre 2 delle 7 espressioni rinvenute nel corpus, per cui in totale 5 espressioni su 7 provengono dallo stesso testo. L'esempio (11) è invece tratto da un testo divulgativo per docenti di lingua.

La metafora della scuola come guerra viene dunque utilizzata sistematicamente dai due alunni con DSA per riferirsi alla loro esperienza di apprendenti, che possono arrendersi (8), fronteggiare il nemico (9), fare squadra per vincere (10)². L'esempio (11), pur rivolgendosi ai docenti, utilizza la stessa metafora in un passaggio nel quale si propone la prospettiva degli studenti con DSA, che possono vivere l'apprendimento della grammatica come un'insidiosa minaccia.

Considerando le prospettive dei parlanti, questa metafora risulta speculari alla prima: mentre dal punto di vista della scuola i DSA sono concettualizzati come problema, dal punto di vista degli apprendenti con DSA la scuola viene concettualizzata come una battaglia.

² Nell'esempio (10) viene utilizzata una sorta di metafora nella metafora. Infatti, "fare squadra" e "avere successo" richiamano l'idea di una competizione o una partita. Esiste comunque un legame concettuale tra la metafora della competizione e quello della guerra, tanto che per riferirsi a quest'ultima si può parlare di un "successo militare", mentre per entrambe si parla di "vittorie" e "sconfitte".

2.4 L'analisi delle metonimie concettuali

Nel par. 1 abbiamo definito la metonimia concettuale un meccanismo referenziale con cui ci si riferisce ad una struttura implicita (che Langacker definisce anche “zona attiva”) per mezzo di una esplicita di maggior preminenza. Anche la metonimia affonda le sue radici nel nostro sistema concettuale, sebbene spesso i parlanti non ne siano coscienti.

Il quadro teorico della LC si è rivelato di grande utilità nell'analizzare tre tipi di costruzioni utilizzate per riferirsi a persone con DSA nei due corpora presi in esame. Di queste, il terzo tipo rappresenta, secondo l'analisi qui proposta, una metonimia concettuale, mentre le altre due possono essere considerate fasi di passaggio che conducono alla sua costruzione.

Di seguito proponiamo un'analisi delle tre costruzioni, correndo la discussione con dati ed esempi. Accanto a ciascun esempio si indicherà il corpus da cui è tratto, utilizzando CS per indicare il corpus di *abstract* scientifici e CD per riferirci al corpus di testi divulgativi³.

Il primo tipo di costruzione è rappresentato nei seguenti esempi:

- (1) [CS] Abbiamo inoltre confrontato i risultati con le strategie interpretative di 34 *bambini con DSA*, e di 110 di origine straniera.
- (2) [CS] Per *soggetti con DSA*, inoltre, la LEITER-3 potrebbe essere particolarmente adatta, perché hanno cadute specifiche in memoria di lavoro e in velocità di elaborazione [...].
- (3) [CD] Nella pratica quotidiana molti *studenti con DSA* vengono riconosciuti portatori di questo disturbo anche nel percorso della Scuola Secondaria di secondo grado e persino nell'università.
- (4) [CD] Dunque, possiamo dedurre che nessuno studio linguistico è precluso agli *allievi con DSA* [...].

La costruzione di tipo 1 è composta da due strutture esplicite collegate per mezzo di una preposizione. Le due strutture utilizzano entrambe sostantivi riferiti a due domini concettuali distinti: il dominio [PERSONA] e il dominio [DISTURBO]. La relazione tra i due è asimmetrica, in quanto il domi-

³ Negli esempi s'indicheranno con il corsivo le costruzioni oggetto d'analisi.

nio [DISTURBO] viene usato per descrivere una caratteristica della persona contestualmente rilevante.

Per determinare l'adeguatezza della costruzione di tipo 1 è sufficiente, negli esempi 1-4, sostituire "DSA" con un'altra caratteristica della persona grammaticalmente equivalente ma appartenente ad un altro dominio, es. "capacità elevate". L'esempio (1), diventerebbe dunque:

- (1) [CS] Abbiamo inoltre confrontato i risultati con le strategie interpretative di 34 *bambini con capacità elevate*, e di 110 di origine straniera.

Dal punto di vista grammaticale, quindi, la costruzione di tipo 1 risulta adeguata. Riguardo la sua occorrenza, questa costruzione risulta dominante nel corpus di testi scientifici. Complessivamente, infatti, i tre tipi di costruzione presi in esame compaiono 61 volte, e nel 75% dei casi si tratta di costruzioni di tipo 1. Diversa la situazione all'interno del corpus di testi divulgativi; nel complesso le tre costruzioni compaiono 45 volte, ma la costruzione di tipo 1 compare solo nel 40% dei casi.

Il secondo tipo di costruzione è rappresentato nei seguenti esempi:

- (1) [CS] Abbiamo confrontato pattern di prestazioni di un gruppo di *soggetti DSA* con gli andamenti tipici riscontrati nella popolazione americana.
- (2) [CS] Il Servizio promuove la diffusione di un metodo di lavoro condiviso ed omogeneo per gli *alunni DSA* e con problematiche psicologiche all'interno delle scuole [...].

Anche in questo caso troviamo due strutture esplicite che si servono di sostantivi per riferirsi a domini distinti. Tuttavia, l'omissione della preposizione rende grammaticalmente anomala la costruzione, dal momento che la caratteristica preminente "DSA" è un sostantivo e non un aggettivo. L'anomalia appare evidente se applichiamo a (6) e (7) il test di sostituzione di "DSA" con "capacità elevate":

- (1) [CS] *Abbiamo confrontato pattern di prestazioni di un gruppo di *soggetti capacità elevate* [...].
- (2) [CS] *Il Servizio promuove la diffusione di un metodo di lavoro condiviso ed omogeneo per gli *alunni capacità elevate* [...].

La LC ci invita, comunque, a riflettere sul fatto che i cosiddetti "giudizi di grammaticalità" sono difficili da assolutizzare, in quanto il contesto

svolge un ruolo-chiave nella determinazione dell'adeguatezza di una costruzione. In questo senso, non possiamo affermare che una costruzione composta da [nome + nome] sia sempre agrammaticale (si immagini una guida turistica che sta organizzando le visite di un gruppo proveniente da Roma e uno da Napoli; non sarebbe così strano se la guida dicesse: “*Bene, ora dividiamoci in due gruppi: gruppo Roma a destra e gruppo Napoli a sinistra*”)⁴. Il punto fondamentale della discussione, in questo caso, è che nel riferirsi agli alunni, la costruzione [nome + nome] inizia ad essere percepita come adeguata quando ci si riferisce a studenti con disturbi, mentre suona inadeguata quando si fa riferimento ad altre caratteristiche dello studente.

Questa costruzione compare nel 14% dei casi nel corpus di *abstract* scientifici, e nel 40% dei casi nel corpus divulgativo. In merito a quest'ultimo, significativa risulta l'analisi degli scambi comunicativi rinvenuti nel servizio di consulenza online rivolto a genitori e docenti, di cui riportiamo un estratto.

Quesito 1

Buongiorno, sono una docente di sostegno di una scuola secondaria di primo grado. Ho alcuni dubbi relativi allo svolgimento della prova d'esame finale da parte degli *alumni BES* senza certificazione medica, ma con un PDP stilato per ragioni legate allo svantaggio culturale/sociale. Possono usufruire, in sede d'esame, degli strumenti compensativi previsti dal PDP? Grazie.

Quesito 2

Gentilissima Rossana, quali sono gli strumenti compensativi che è possibile concedere, agli esami di terza media, ad *alumni con BES* dovuti a svantaggio socio-culturale? Grazie.

Quesito 3

Durante lo svolgimento della prova Invalsi all'esame di Stato di terza media gli *alumni DSA o BES* possono consultare schede grammaticali o formulari utilizzati nel corso dell'anno scolastico? Grazie molte!

L'esperto risponde

⁴ Un ringraziamento doveroso va a Gonzalo Jiménez Pascual, membro del gruppo di ricerca DEAL dell'Università Ca' Foscari, che ha contribuito con questo esempio e altre osservazioni ad inquadrare il tema in oggetto all'interno della prospettiva della LC.

Gentilissime, mentre in merito allo svolgimento delle prove Invalsi vale quanto riportato nello schema contenuto nella nota congiunta MIUR-INVALSI [...], per quanto riguarda le altre prove d'esame, sia per gli *studenti BES* che per gli *studenti DSA* vengono utilizzati gli stessi strumenti compensativi indicati nel PDP [...]

Dei tre insegnanti che pongono il quesito all'esperto, due utilizzano la costruzione di tipo 2. Significativa è soprattutto la risposta dell'esperto stesso, che la utilizza sistematicamente, qui e in altri esempi. Evidentemente, seppur grammaticalmente anomala, la costruzione viene percepita come adeguata da quanti la utilizzano (docenti, consulenti, e in qualche caso anche ricercatori).

Veniamo, infine, alla costruzione di tipo 3, che proponiamo di considerare un vero e proprio esempio di metonimia concettuale:

- (1) [CS] La finalità principale è quella di offrire una prospettiva di insegnamento in cui il docente [...] abbia a disposizione metodologie diversificate e inclusive, che permettano di coinvolgere tutti *i DSA* [...].
- (2) [CD] *Il DSA* preferisce ascoltare, e spesso meglio degli altri alunni è capace di cogliere il contenuto nel suo complesso, anche in lingua straniera.
- (3) [CD] La Dirigente però, pur riconoscendo *ai DSA* l'uso degli strumenti compensativi sia per le prove canoniche dell'Esame di Stato che per la prova Invalsi, non vuole riconoscerlo per *i soli BES* all'esame invalsi.
- (4) [CD] Ha così ha inizio il dialogo empatico con *il DSA*.

In questo tipo di costruzione compare una sola struttura esplicita rilevante a livello pragmatico usata in realtà per riferirsi ad una struttura implicita: il disturbo, ossia la caratteristica pragmaticamente rilevante della persona, viene qui utilizzato per riferirsi alla persona stessa.

Questo meccanismo metonimico applicato al discorso sui DSA si riscontra nell'11% dei casi nel corpus scientifico e nel 20% dei casi nel corpus divulgativo. Il fenomeno, tuttavia, non è solo quantitativo; l'analisi linguistica degli esempi rivela che la costruzione di tipo 3 è molto produttiva sul piano semantico, dato che viene utilizzata per esprimere una varietà di ruoli tematici, quali esperiente (15), beneficiario (16), comitativo (17). La

stessa metonimia viene applicata in (16) per riferirsi agli studenti con BES e in un altro esempio tratto dal corpus scientifico per parlare di alunni con ADHD.

In generale, la costruzione di tipo 3 può essere interpretata come un esempio di metonimia concettuale che ci sembra inizi ad essere applicata in modo ricorrente nel discorso sui DSA⁵, ma non in altri casi. Se sostituiamo, come abbiamo fatto con gli esempi precedenti, “DSA” con “capacità elevate” negli esempi 14-17 produrremmo infatti enunciati grammaticalmente e pragmaticamente inadeguati.

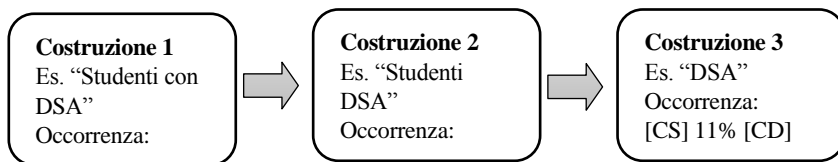
Il meccanismo metonimico di sostituzione della persona con il suo disturbo compare anche nel corpus scientifico, seppur in modo meno evidente. Si osservino i seguenti esempi:

- (1) [CS] Gli errori con le consonanti doppie sono frequenti nei *casi di DSA*, ma anche nella popolazione senza disturbo specifico.
- (2) [CS] Nel presente contributo verrà presentato un *caso di DSA* a cui è stata somministrata la Leiter-3 e la WISC-IV.
- (3) [CS] La Cooperativa [...] fornisce un servizio completo per *i DSA* dalla Diagnosi alla Compensazione Specialistica attraverso tecnologie innovative e software di compensazione, ad esempio mappe digitali interattive.

In (18) e (19) il dominio [PERSONA] rimane implicito, anche se in (18) si menzionano errori compiuti da *persone* con DSA, mentre in (19) è evidente che i test diagnostici a cui si fa riferimento subito dopo siano stati somministrati ad una *persona* con DSA. È possibile che questi non siano esempi prototipici della metonimia qui discussa, in quanto potrebbe essere che sia la parola “caso” ad esprimere il dominio concettuale [PERSONA], che quindi non rimarrebbe del tutto implicito. In (20), infine, emerge con più decisione una metonimia nascosta, in quanto l’ente di cui si parla fornisce servizi alle persone con DSA e non ai disturbi stessi.

⁵ Un’interpretazione alternativa sarebbe ipotizzare che nell’uso dei parlanti “DSA” venga utilizzato come aggettivo sostantivato, per estensione di altri usi analoghi, come “il disabile”, “il dislessico” ecc. Secondo questa interpretazione, gli esempi commentati non sarebbero propriamente metonimie, ma condividerebbero comunque il processo cognitivo secondo cui viene messa in evidenza la caratteristica preminente in termini pragmatici (disabile, dislessico ecc.), omettendo la parola che si riferisce alla persona con quella caratteristica.

Concludiamo questa sezione con uno schema di sintesi nel quale proponiamo di interpretare le tre costruzioni linguistiche descritte come un continuum di fenomeni linguistici che ha come punto d'arrivo la metonimia. Nello schema si riporta anche la distribuzione percentuale dei fenomeni all'interno dei due corpora, la qual cosa evidenzia che in un contesto di linguaggio controllato, come quello accademico, le costruzioni di tipo 2 e 3 sono minoritarie, mentre nella divulgazione scientifica la tendenza all'uso delle costruzioni 2 e 3 è di gran lunga superiore.



1. Riflessioni per la Linguistica Educazionale

I risultati dello studio qui presentato ci consentono di proporre alcune riflessioni sul linguaggio usato per riferirsi a persone con un DSA in ambito educativo. Assumendo la prospettiva della LC, secondo cui linguaggio e cognizione sono intimamente connessi, riteniamo che alcune costruzioni utilizzate per riferirsi agli alunni con DSA (o altre differenze evolutive) siano rivelatrici del modo in cui i DSA vengono concettualizzati in ambito scientifico ed educativo.

Riguardo le metafore utilizzate nel corpus preso in esame, colpisce innanzitutto che le immagini mentali evocate siano negative sia dal punto di vista della scuola, che utilizza la metafora del problema e dell'ostacolo per riferirsi ai DSA, sia dalla prospettiva dello studente con questa caratteristica, che si concepisce "in guerra" con la scuola. Questi usi linguistici ci sembrano restituire l'immagine conflittuale di una scuola che con fatica ha avviato un processo di riconoscimento e accoglienza di queste differenze individuali, tutelate da un preciso quadro normativo (cfr. DM 170/2010 sui DSA, e successive linee-guida, e la Direttiva del 27/12/2012 sui BES).

Di particolare interesse ci sembra la metafora [IL DSA È UN OSTACOLO], che concettualizza l'insuccesso scolastico degli alunni con DSA come conseguenza esclusiva della loro stessa differenza individuale. Come abbiamo avuto modo di discutere altrove (cfr. Dalonso 2015; 2017), questa visione non tiene nella dovuta considerazione il ruolo svolto da chi costruisce l'ambiente di apprendimento. Sviluppando la *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (cfr. Dalonso 2012) abbiamo proposto una visione alternati-

va, che, pur non ignorando le limitazioni che uno studente con DSA può esperire per via della sua caratteristica individuale, sottolinea l'incidenza delle scelte pedagogico-didattiche sul suo successo formativo.

L'analisi delle metonimie concettuali ci sembra rivelare, poi, che nel discorso divulgativo (e in parte anche accademico) l'alunno con DSA tende ad essere concettualizzato in funzione di una sola sua caratteristica, certamente funzionale in termini pragmatici, ma con il rischio di oscurarne altri aspetti (talenti, preferenze intellettive ecc.) ugualmente funzionali ad un discorso pedagogico-didattico. Questo processo conduce talvolta ad una vera e propria metonimia, per cui l'alunno finisce per coincidere con il suo disturbo, al punto tale che si utilizza il nome del disturbo per riferirsi all'allievo stesso.

Come la LC ha messo in luce, metafore e metonimie fanno parte dell'uso linguistico quotidiano, di cui spesso i parlanti non hanno piena coscienza. Tuttavia, poiché questi fenomeni, apparentemente solo linguistici, affondano le loro radici sul nostro sistema concettuale, l'uso ripetuto di una metafora o una metonimia concettuale per riferirsi ad un argomento di fatto crea inconsciamente nei parlanti connessioni concettuali forti tra domini distinti. Nella nostra visione, questo fenomeno con il tempo finisce per incidere sul modo in cui un dato argomento viene concettualizzato – nel nostro caso sul modo in cui gli alunni con DSA sono percepiti dalla comunità educativa e sociale.

Da queste riflessioni emerge una prima implicazione che potremmo definire di etica linguistica: se, come afferma la LC, il linguaggio è una manifestazione della cognizione umana, non è sufficiente cambiare “etichette linguistiche” riferite agli studenti con DSA per risolvere le questioni di etica educativa qui esposte. Si dovrà piuttosto approfondire la riflessione su come vengono concettualizzati linguisticamente gli alunni con DSA, per discuterne l'adeguatezza, o la necessità di proporre visioni meno riduzionistiche. La teoria dei prototipi, che costituisce uno dei pilastri della LC, può offrire un importante contributo in questo senso: le metafore concettuali analizzate rivelano forse che l'alunno con DSA non rientra ancora nel “prototipo di studente” che chi opera nel mondo della scuola ha in mente. Proprio per questo, coloro che sono impegnati nella divulgazione scientifica svolgono un ruolo decisivo nel contribuire ad allargare la visione prototipica dello studente, includendo anche le differenze evolutive. E poiché, come affermava Lombardo Radice, “*parlare bene è pensare chiaro*”, l'allargamento di questa visione non può che passare anche attraverso una maggiore attenzione verso il linguaggio usato per la divulgazione scientifica su questo argomento.

A questo si aggiunge una seconda implicazione di carattere più operativo. L'analisi delle metafore ha messo in luce un'immagine conflittuale dell'ambiente educativo, che può concepire i DSA come "problema". Il contributo scientifico e divulgativo che chi scrive ha cercato di portare in questi anni, sviluppando la *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica*, è stato orientato proprio ad un cambiamento di prospettiva da parte di chi si occupa, a diverso titolo, dell'educazione linguistica degli studenti con DSA. Da una parte, infatti, il modello proposto guida all'identificazione di barriere all'apprendimento in un senso più ampio, riconoscendo il ruolo che l'agire glottodidattico ricopre nel sostenere o meno l'alunno con differenze individuali. Dall'altro, le soluzioni metodologiche proposte, affondando le proprie radici nella lunga tradizione edulinguistica italiana ed internazionale, non sono mai state intese da chi scrive come una (ennesima) rivoluzione glottodidattica, quanto piuttosto la riscoperta di principi imprescindibili che la scuola fatica ancora a rendere operativi, coniugati con specifiche indicazioni tratte dalla ricerca sui DSA.

In questo senso, la presenza di alunni con differenze individuali nella scuola non rappresenta un problema, quanto piuttosto l'occasione di riscoprire e consolidare buone pratiche glottodidattiche da cui possono trarre beneficio tutti gli apprendenti.

Riferimenti bibliografici

- ARDUINI S., 2000, *Prolegomenos a una teoría general de las figuras*, Murcia, Universidad de Murcia.
- ARDUINI S., FABBRI R., 2007, *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.
- BARCELONA A., 2005, "The fundamental role of metonymy in cognition, meaning, communication and form", in A. BAICCHI, C. BROCCIAS, A. SANSÒ (a cura di), *Modelling Thought and Constructing Meaning*, Milano, FrancoAngeli.
- CROFT W., 2002, "The role of domains in the interpretation of metaphors and metonymies", in R. DIRVEN, R. PÖRINGS (a cura di), *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*, Berlino, Mouton de Gruyter.
- CROFT W., CRUISE D.A., 2004, *Cognitive Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DALOISO M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università.
- ID., 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

- ID., 2017, *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- DANESI M., 2001, *Lingua, metafora e concetto. Vico e la linguistica cognitiva*, Bari, Edizioni dal Sud.
- FAUCONNIER G., TURNER M., 1996, “Blending as a central process in grammar”, in A.E. GOLDBERG (a cura di), *Conceptual Structure, Discourse and Language*, Stanford, CSLI.
- GRADY J., 2007, “Metaphor”, in D. GEERAERTS, H. CUYCKENS (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- IANES D., 2005, *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Trento, Erickson.
- JOHNSON M., 1987, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF G., 1987, *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAKOFF G., JOHNSON M., 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press.
- LANGACKER R.W., 1984, “Active zones”, in *Berkeley Linguistic Society*, n. 10.
- LANGACKER R.W., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.

Corpus di testi scientifici

- Atti del XXIV Congresso Nazionale AIRIPA, “I Disturbi dell’Apprendimento”, Pesaro, 9-10 ottobre 2015.
- Atti del X Convegno Internazionale “La qualità dell’integrazione scolastica e sociale”, Centro Studi Erickson, Rimini 13-15 Novembre 2015.

Corpus di testi divulgativi

- <http://is.pearson.it/espresso/i-dsa-cosa-sono-come-si-riconoscono-come-si-possono-affrontare/>
- <http://is.pearson.it/dsa/disagio-dsa-e-bisogni-educativi-speciali-bes/>
- <http://is.pearson.it/dsa/misure-dispensative-e-strumenti-compensativi-per-i-dsa/>
- <http://www.giuntiscuola.it/psicologiaescuola/blog-sos/dislessia/>
- <http://www.laricerca.loescher.it/altra-scuola/434-dsa-la-voce-dei-ragazzi.html>
- <http://didatticainclusiva.loescher.it/il-tedesco-per-allievi-con-dsa-lingua-possibile.n4547>

<http://didatticainclusiva.loescher.it/identificazione-degli-alunni-dsa-competenza-osservativa-dei-docenti.n3150>

<http://bes-dsa.it/> (servizio di consulenza di www.orizzontescuola.it)

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

THE CONTRIBUTION OF WEB 2.0 LEARNING ENVIRONMENTS TO THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AUTONOMY IN LANGUAGE LEARNING

Abstract

Language learning is under continuous transformation owing to the opportunities offered by Web 2.0 technology and by the rapid development of social networking environments. These social spaces offer unlimited access to a wealth of language learning resources, but they especially afford the opportunity to create dynamic spaces that exploit a variety of learning methodologies based on community interaction. The starting point of this investigation was an Italian L2 blended study programme for Chinese students that included activities to be completed in both a physical self-access centre and a virtual environment. Drawing on this experience, the present study aims to explore how the inherently interactive features of Web 2.0 environments can not only enhance autonomy in language learning, but have the potential to reshape the concept of social autonomy to include a community-building construct.

1. Context of the study

One of the major concerns of the educators and researchers working at the Self-Access Language Centre (henceforth SALC) of Italy's 'Orientale University' situated in the city of Naples, has always been that of reducing the feeling of learner isolation likely to be perceived in such an environment. This concern has led to the adoption of Web 2.0-based solutions that would scaffold the learning process towards a greater degree of interactivity as well as generate autonomous learning skills. The author of this study, who is one of the Centre's consultants, intends to provide insight into this

broader use of the concept of Web 2.0 which includes the significant capacity of social software as a community tool that sees the Web as a participatory platform to be constructed and enriched by the users themselves.

Drawing on the view that autonomy and community supplement each other and are part of the same continuum towards self-regulation, social interaction (White 2003; Murray 2014) and full participation (Lave, Wenger 1991, 2014), this study does not advocate a new dimension of autonomy, but encourages a discussion on the community-building potential of Web 2.0 environments and how they can benefit learners working in a SALC mode. To this purpose, the study launched the virtualization process of a physical space. This process aimed to assess the impact of the virtual environment's inherent collaborative activities on autonomous study habits applied to language learning, specifically regarding the SALC's incoming foreign students.

Although it is always the business of a language centre to focus on language, this study, with its inquiry into aspects of social autonomy and Web collaboration tools, has not shifted the attention from this fundamental SALC role, but has foregrounded contingent aspects that are often neglected due to the interest in results concerning language level attainment in autonomous learning environments. Therefore, the ensuing discussion and subsequent results are undoubtedly about language learning, but seen through the perspectives of autonomous learning, community-building behaviours and collaborative practices.

1.1 *Cultural overtones*

The abovementioned virtualization process began with the implementation of a two-month blended language learning programme for 56 Chinese learners of Italian on the Moodle-based reproduction of the University's SALC. The programme offered these students, experiencing autonomous learning for the very first time, the opportunity to study both in the physical SALC and in the virtual SALC by completing individual and collaborative language learning pathways.

By exploiting the true nature of blended learning, these two spaces were designed with similar features in order to guarantee a smooth passage from one environment to the other. It is important to mention that although language learning pathways are part and parcel of SALC environments, the cultural background of the Chinese students, from the outset of the programme, challenged our understanding of the concepts of autonomy as well as the validity of the tools normally used to foster autonomous foreign language learning skills. As with many Italian students who often find learning

in a SALC confusing, it is our experience that Chinese students are especially intimidated by the ‘openness’ of the spaces, the level of independence and self-regulation involved in carrying out the pathways and, at the same time, the collaborative requirement of some activities.

In order to pre-empt difficulties that might arise during the programme, a needs analysis questionnaire is usually administered upon entry to the SALC. Gaining knowledge about study habits and preferences was especially important in dealing with Chinese students, and to this regard, in place of the usual questionnaire, an informal interview in their native language was conducted by Chinese PhD students working part-time at the SALC. The interviews focused on four areas of learning preferences, namely guidance vs. independence; individual vs. collaborative work; structured vs. open resources; face-to-face vs. online activities. The results of these interviews, of which a brief summary is provided below, afforded initial insight into some of the behaviours that were observed during the students’ stay at the SALC.

The first obvious question students were asked during the interview concerned their familiarity with a self-access centre. Although the majority of the students said they were familiar with the environment, they were unsure of the learning activities that are normally associated with this space. Regarding these activities, when asked whether they preferred to work on their own or with others, most of them said they were very rarely asked to complete activities with their peers, so their experience with pair or group work was rather limited. In completing these activities or tasks, the majority of the students said they relied on the constant guidance of their teachers who also usually provide the language resources; a rather limiting factor regarding learner agency. Concerning their familiarity with online work, although all of the students said they regularly used the Web for learning, a combination of both self and group access to the resources to complete an assignment was not often required.

1.2 Theoretical framework: key aspects of autonomy and community

This study’s understanding of a learning community is inspired by Lave and Wenger’s community of practice, which is defined as “a group of people who share a common purpose, passion and involvement as well as interests” (1991: 10). A sense of belongingness is not the only reason one participates in online learning communities; other closely-related reasons and motivational needs are sociality, visibility, emotional expressivity and support (Guldberg and Pilkington, 2006).

The above brief description of an online community is the closest portrayal of the type of commitment that the language programme described in this study aimed to trigger among the participants in order to sustain learner autonomy which, according to Chik and Breidback (2014:116), is “an individual trajectory that is socially and culturally constituted” within environments that nurture both community participation and personal development. The roots of such a definition can be traced back to constructivist-based theories (Thomas 2009) which uphold that learning comes from support, challenge and meaningful sharing of knowledge with peers as well as from learner awareness of self-reliance and determination (Piaget 1972; Bruner 1966). Among these models of learning, the one theorized by the social constructivists has contributed the most to the conceptualization of social autonomy as described in this study. One of the first social constructivists, Lev Vygotsky, posits that all learning is a social phenomenon which depends on communication as a pre-requisite to the acquisition of concepts and language. Vygotsky also suggests that learning is not something that can be transmitted; it is a co-constructed process generated by language which is used to facilitate the adjustment of one’s perspective to that of the other (1978).

However, not all groups become communities (Preece 2000) and not all students are willing to share, negotiate and come to a common understanding while they are engaged in learning activities, and this could depend on a number of factors. Members might share the same immediate goal, but perhaps not all for the same reasons or for the same long-term purpose. This study’s Chinese students of Italian shared the same L1 and the same culture, but possessed different abilities and competency levels as well as a variety of personal goals and identities. There may also be environments where community-building practices are weak; a fact which might seriously inhibit member entry and participation. In addition, not all members are expected to behave in the same way upon entry or might initially show marginal participation in community practices. To explain this behaviour, Lave and Wenger (1991, 2014), whose work is one of the theoretical underpinnings of this study, use the concept of legitimate peripheral participation. They affirm that as these learners become more competent by observing the other members and executing the same practices, they gradually approach the ‘centre’ of the particular community and move toward full participation.

This study also draws on Wenger’s more recent work, with White and Smith, emphasizing the role that technology plays in community building practices. Technology, according to these authors, needs to be steered towards two goals: the first is to support communication and knowledge shar-

ing within the community; the second is to support the practice itself which, in the context of this study, is fostering social autonomy through collaborative behaviours (Wenger, White, and Smith 2010).

Concepts of metacognitive reflection and learner agency are also explored within this investigation. The former regards “what students know about themselves, the tasks they complete and their learning strategies” (Cotterall, Murray 2009). The latter focuses on how the students use the target language as a medium to manage and organize learning (Little 2015). In the SALC programme, the Chinese students were encouraged to use Italian to complete the tasks and give feedback on their performance and overall experience. Learner agency is also connected to the notion of space (Tookey, Norton 2003) by which autonomy does not mean having control over the learning environment, but encourages the exercise of individual agency within that space (Murray 2014). Throughout the study, this concept is investigated in connection with the students’ individual and collective behaviours as manifested in the physical and the virtual situated learning contexts.

Regarding the specific contribution of Web 2.0 learning environments to the development of autonomy in language learning, the study proposes to “look beyond the 'individual versus the social dimension' dualism” (Murray 2014: 248), and concentrate on the abilities, the processes and the social contexts that are involved. As Benson suggests, “we need to find ways of situating research on individual learners within its social context that neither treat context as background nor erase the individuality of the learners within assumption of social and cultural conditioning” (2013: 89). Thus, the concept of autonomy, as investigated in this research study, is a multifaceted construct as it is “individual and collaborative, cognitive and affective, organizational and communicative” (Little 2015: 25). This vision, according to the study, teases out the social element that lies within individual responsibility (Holec 1981) and highlights decision-making processes (Little 1991) that are at the heart of collaboration (Kohonen 1992).

One of the most demanding challenges of this investigation was to assess the extent to which these students would make use of community dynamics and to observe how this social interaction would play out in both virtual and physical learning environments. In acknowledging that learner autonomy is a lifelong process of acquiring skills and developing qualities, the study also addresses the issue of orienting these life skills in environments where students mostly work independently without the opportunities afforded by more traditional classrooms where aspects of community, participation and interaction are more readily exploitable. This last aspect has led to the formulation of a this study’s overarching research question that

explores the extent to which Web 2.0 learning environments have the potential to mirror physical spaces to foster social interaction and nurture independent learning behaviours.

2. The programme: blended autonomous study for Chinese learners of Italian

A blended Italian course for Chinese students paved the way for the process of virtualization of the physical SALC into an online SALC. This blended course was developed with the aim of offering learners the opportunity to study in both environments, adding an additional 60 hours to the face-to-face language course. In these environments students were required to:

1. build a personal pathway on the basis of the resources suggested by the language counsellor;
2. register their activities in a diary, reflecting on the different steps of the learning process;
3. choose and complete a collaborative task with their peers. Table 1 below illustrates the general design of the programme.

<i>Environment</i>	<i>Modality of interaction</i>	<i>Activities</i>	<i>Grouping</i>
Virtual SALC	Asynchronous - forums	Language learning e-pathway	Individual
		Language e-task	Cooperative
Physical SALC	Synchronous -face-to-face	Language learning pathway	Individual
		Language task	Cooperative

Table 1. Layout of the learning programme

2.1 The virtual environment: a Moodle-based SALC

The virtual SALC was designed to integrate and enhance the learning activities that the students normally carried out during their study period in the more familiar physical SALC. This virtual space, created on the open-

source learning platform Moodle, is hosted and managed by the Language Centre. The SALC is structured around three interconnected areas:

1. a language area where students build their pathway through a selection of online materials prepared by the language e-counsellor according to their needs and level of competence;
2. a social area where students have access to news, interact with peers and tutors and complete their e-tasks through forum participation;
3. a meta-cognitive area where students find tools such as learning diaries, self-assessment grids and surveys that encourage their reflection processes on their experience with the learning pathways.

2.2 Participants

The participants of the study were 56 female and male Chinese students, average age of 21, from four different universities. These students, with tested A2 and B1 levels of competence in Italian, attended Italian language courses at the Orientale University as part of their exchange programme. The group was made up of:

- 43 students enrolled in a B1 Italian course;
- 13 students enrolled in a B2 Italian course.

The language programme for each group of students included a classroom learning component supported by a self-access study component for a period of 2 months. As mentioned in the introduction, these students were studying both in a physical SALC and in a virtual SALC for the very first time.

3. Methodology and Tools

Drawing on both quantitative and qualitative analysis methods, the study made use of closed-ended student questionnaires, and more open-ended tools such as forum posts and learning diary entries. They are outlined below.

Tool 1: 3 closed-ended questionnaires used to collect quantitative data concerning the various phases of the experience;

Tool 2: collaborative language learning tasks used to encourage and assess the intensity and willingness of interaction;

Tool 3: forum posts used to observe online discourse behaviours and participation patterns;

Tool 4: student diary entries to collect free individual comments about the two learning environments.

The language of these data collection tools was Italian in order to give the Chinese students the opportunity to practice the L2 when describing their overall learning experience in both spaces. However, in order to facilitate a smoother reading of the article, the tools have been translated into English.

3.1 *Questionnaires*

The 3 closed-ended self-evaluation questionnaires aimed at detecting student perception of autonomy in the two different learning environments. Specifically, the questionnaires addressed the following strategies related to autonomous learning:

1. taking charge of one's own learning;
3. collaborating with peers and tutors;
4. building community practices;
5. reflecting on the learning process.

To simplify procedures and facilitate comprehension and completion of the questionnaires the authors implemented an online version of the 3 tools. Regarding the response format, a simple structure was used in which each participant selected a rating on a three-point scale (1-3) in which the mid-point (2) is represented by the adverb *somewhat*. To the left of the scale the adverb *not at all* (1) represented the negative response, while the positive adverb *completely* (3) was positioned at the right end of the scale.

3.2 *Collaborative tasks and e-tasks*

A collaborative task and a Web Quest activity, designed respectively for the physical SALC and for the virtual SALC, were used to encourage collaboration and participation within a community environment. These open-ended tasks, inspired by the principles of Cooperative Learning and Task-based Learning (Ellis 2003; Nunan 2004; Willis 2007; Adams

2009), were structured with the aim of making language learning more authentic (Dodge 1995), but they also served the research purpose of collecting data concerning group interdependence. The data for this observation process were derived from student forum posts and diary entries. In order to provide the reader with background information on what the students were meant to do, Table 2 presents the task instructions that students followed while working in the physical and virtual SALCs.

Table 2. Task instructions

<p><i>Dear Students,</i> <i>please follow the following instruction to complete the language learning activities when you are in both the SELF-ACCESS and VIRTUAL CLASSROOMS.</i></p>
<p>1. Understanding the task Please read the instructions to perform the task and ask your counsellor for suggestions and clarifications</p>
<p>2. Forming groups When you are in your classroom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - contact 3 other fellow group members in order to form a group of 4; - decide together on who is going to be the group leader, the resource finder(s), and who is going to complete the task.
<p>3. Working individually Decide on individual responsibilities and the activities you will do to help the group.</p>
<p>4. Preparing for the task Together with your group members:</p> <ul style="list-style-type: none"> - select the task that you are most interested in; - select the resources; - decide what you need to do to complete it - decide on the final product.
<p>5. Completing the task While working on the single activities individually:</p> <ul style="list-style-type: none"> - be sure to ask other members to give you feedback - give feedback to others who ask you for it; - prepare the final product - check and evaluate your group work together.
<p>6. Presenting the task Prepare together on how to present the task to tutors and peers of other groups.</p>

3.3 *Learner diaries*

As mentioned above, diaries were used to collect the students' comments regarding their learning experience in the physical SALC and in the virtual SALC. In order to assess this experience, the posts were analysed according to the following indicators:

- Frequency
- content relevance to aspects of collaboration and community-building behaviours
- references to quality terminology such as: like, not like, difficult, fun, helpful, etc.

Considering the large number of statements from 56 students written over a two-month period, Qualitative Content Analysis (Mayring 2000) was thought to be the best method of investigation of this highly diversified data set. In addition, this method afforded the possibility to systematically and repeatedly scrutinize the texts and summarize the most representative aspects that emerged from the data. The results of this analysis are reported in the Findings and Discussion sections of the paper.

3.4 *Forum posts*

Computer-mediated discourse analysis (CMDA) was the approach used to conduct the observation of online discourse behaviours as manifested through forum interaction (Herring 2004; Herring and Androutsopoulos 2015). This methodology reveals language-specific behaviours which characterise synchronous and asynchronous communication mediums. Herring (2004) explains that CMDA integrates methods from various language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric, and affords insight into both linguistic / non-linguistic phenomena. Specifically, CMDA analyses online logs or records of verbal interaction, such as characters, words, utterances, message exchanges, threads and archives. Consequently, CMDA, according to Herring (2004) provides access to the meaning of the activity that takes place through these forms of language which are also constituted by visually-presented language.

The online forum posts were downloaded from the virtual classroom and analysed manually. As in the case of the diary entries, the focus of the analysis was not on the contemplation of patterns of word choice or elements of syntax, but rather on the emergence of larger categories of discourse (behavioural categories) yielding critical information of what stu-

dents actually do when they participate in online asynchronous communication (behavioural descriptors). It follows that these recurrent actions, expressed through language (linguistic evidence), emerged from the careful scrutiny of the individual forum posts, which were subsequently grouped together and coded (Table 3). A detailed analysis of the linguistic evidence is provided in the Findings section.

Table 3. Online behaviours

Behavioural Categories	Behavioural descriptors
Feedback provision	1. Expressing positive feedback
	2. Giving advice and guidance
	3. Expressing positive collaboration
	4. Providing e-task collaboration
Feedback request	5. Expressing general difficulties
	6. Expressing technical difficulties
	7. Asking for collaboration and help
	8. Asking for information and feedback
Expressing community appropriation	9. Affirming online presence as a group
	10. Significant use of specific punctuation and capitalization

4. Findings

In this section, the authors report the data derived from the comparative analysis of the questionnaires and the observation and interpretation of behaviours manifested in the forum posts and diary entries.

4.1 Data from questionnaires

The questionnaires, anonymously compiled, were administered in Italian on the e-learning platform at three different stages of the programme:

1. at the beginning to collect students' initial response to self-access learning;
2. during the implementation of pathways to evaluate progression;
3. at the end of the pathways to reinforce reflection processes.

As the aim was to compare student behaviours in both learning spaces, the same items were asked regarding the physical SALC and the virtual SALC. The items of all three questionnaires, as mentioned previously, were constructed according to the principles of learning autonomy strategies listed in section 4.1. The three questionnaires are not part of this paper for obvious reasons of space, but the results are reported by clustering the items and the received percentages under the relative learning strategy area (see Table 4).

Table 4. Learning strategy areas and response percentages

Learning strategy	Item descriptors				
Taking charge of one's own learning	Understanding guidelines, selecting materials and activities, implementing learning plan, self-regulation				
	Physical SALC	No answer 6%	Not at all 2%	Somewhat 23%	Completely 69%
	Virtual SALC	No answer 6%	Not at all 1%	Somewhat 21%	Completely 72%
Collaborating with peers and tutors	Collaborating with peers and counsellors for implementation of learning plan and task completion				
	Physical SALC	No answer 6%	Not at all 3%	Somewhat 24%	Completely 67%
	Virtual SALC	No answer 6%	Not at all 1%	Somewhat 25%	Completely 68%
Building community practices	Creating group cohesion, supporting and sharing group objectives and results				
	Physical SALC	No answer 6%	Not at all 3%	Somewhat 25%	Completely 66%
	Virtual SALC	No answer 6%	Not at all 2%	Somewhat 27%	Completely 65%

Reflecting on the learning process	Self-assessing performance, asking for and giving feedback				
	Physical SALC	No answer 7%	Not at all 1%	Somewhat 25%	Completely 67%
	Virtual SALC	No answer 7%	Not at all 2%	Somewhat 26%	Completely 65%

In acknowledging the similarity of percentages regarding both the physical SALC and the virtual SALC, an overall view of the results reveals that the majority of the students were able to make use of both autonomous learning environments, with percentages ranging between 65% to 72%. The author believes that this data correspondence could perhaps be explained by motivational factors as the students had never experienced self-access study in their country of origin. More specifically, from the very beginning of the programme, students were evidently able to take charge of their own learning by orienting their actions in both environments albeit with a slight preference for the online context (physical: 69% vs. virtual: 72%). Responses derived from the items relevant to collaborating with peers and tutors are also in favour of the virtual environment (physical: 67% vs. virtual: 68%). In both cases, this behaviour might be explained by the fact that the virtual environment afforded greater opportunities for the students to work and collaborate during their time away from the physical SALC, as revealed by responses to the individual items regarding this strategy.

Results from the other two strategies, namely building community practices (physical: 66% vs. virtual: 65%) and reflecting on the learning process (physical: 67% vs. virtual: 65%), point out a slight difference in favour of the physical SALC. This suggests that, although collaborative practices are facilitated by the virtual SALC's flexibility of time and space, the physical SALC's element of presence, with its emphasis on the human element and face-to-face interactions, is still difficult to replace, especially for students who are approaching a social autonomy learning framework for the first time.

In light of the above discussion and notwithstanding the similarity of results derived from the percentages, the virtualization process of the physical SALC moved forward and was encouraged by one main argument in its favour which draws on the results themselves. The blended design of the programme was conceived as a buffer that would ease the students to-

wards a progressive familiarity of more social aspects of autonomous learning, especially considering their inexperience with these learning modalities. It follows that since the activities were similar in both environments, the perception that they had was likewise similar. What this highlights is that subsequent to the students' initial period of familiarization with working independently, the Web 2.0 environment augmented students' integration compared to the timid approach at the beginning of the process, and fostered both independent and collaborative language learning habits as can be inferred from the diary entries discussed in the sub-section below. Furthermore, substantial differences in results could only be obtained as a consequence of a comparative analysis of language performance conducted before and after the programme, but, as mentioned in the earlier sections, this was not the main focus of the present investigation. The actual progress made by our Chinese students in the area of level attainment will be the object of future research and only subsequent to the collection of more robust instantiations of language results from task completion.

4.2 Data from learning diaries

In yielding interesting information about both environments, the learning diaries were a useful tool for observing student behaviour in the physical SALC. These behaviours emerged from the content analysis of the entries which were grouped according to the most commonly discussed threads.

- Difficulty in meeting group members:
In the physical SALC it was difficult to find the peers to do task together.
We didn't agree on the time to meet...days also difficult to decide.
- Difficulty in dealing with language problems:
... the task is the most difficult part to me because I have to use the language and I don't have always the opportunity when others speak.
Some students know more than me. I'm afraid to speak.
- The physical element of the SALC:
I prefer studying with my peers in presence because each of them has qualities...
Studying together we can understand the best way to learn.
We talk about us and our life here in the self-access place.

When asked to compare their experience in the physical SALC with the virtual SALC, the students commented on study modality, language learning, cultural issues and on some specific aspects of collaborative effort:

- Study modality:

Though this method is different from the one we used in China it is very useful to me, its' interesting studying in the virtual SALC. I like this "other way" of learning. Students don't know the importance of autonomous study.

Online it's a special way of learning, when I came back home I can continue studying with my friends on the Web.

On line self-access learning gave me way to study more and according to my rhythms. I never studied so long on line before, this was useful, easy and amusing to me.

- Online language learning:

Learning online helped me studying Italian with courage...

We learn Italian in a relaxed atmosphere...no embarrassment

It was a special experience of studying Italian a new and independent way to create our learning path.

This experience it's very useful I can choose among lots of materials to study online and ask my friends about the same.

It helps me knowing my weakness and to improve my competence. Because the forum helps me.

- Cultural issues:

I've never done autonomous study in China. It's very useful because it gives me the opportunity of choosing learning materials by myself.

We not have opportunity to do this in China. Teacher tells us all important things.

Working collaboratively was challenging and enjoyable for most of the students, but, as to be expected, individual study was better when they had to practice grammar or when they had to read or write.

- Collaborative effort:

I like studying by myself most of the time.

I prefer studying alone, so I have much time to read or write.

I prefer reading alone.

I prefer studying grammar alone but other things together with my friends.

The added value of the virtual SALC seems to be for some students the solidarity the community of learners offers when problems need to be solved. In these comments, peers are considered as a valuable resource:

I like studying by myself, but when we have to study something difficult I prefer having the help of my peers when I need.

I like studying alone but when I have a problem I want to discuss with my friends or teacher online.

I like studying with my peers on Web because they help me if I have problems.

I like studying alone but I also like studying Italian with my friends because I learn a lot when I want to contact them.

Concerning the online task this comment expresses an overall positive attitude in terms of language outcome:

...the e-task improved my communicative competence.

It is collaboration with peers that is appreciated by these students:

...e-task is challenging it helps us to work in group.

I prefer studying alone but I like working with my peers during the e-task.

Collaborating through e-task is nice. It's interesting working together.

4.3 Data from forum posts

As mentioned above, forum posts were also part of the data collection process in order to verify this study's view that Web 2.0 environments generate community behaviours that favour the development of learner autonomy. These behaviours are presented in Table 5 below along with the linguistic evidence from which they originate and the significance attributed to selected fragments.

Table 5. On line discourse behaviours

Behavioural descriptors	Linguistic evidence	Analysis
Feedback provision		
Expressing positive feedback	Thank you! Got it! I was able to upload diary on platform!	- Inclusive 'we' - Informality of expres-

		sions - Use of exclamation points to express motivation
Giving advice and guidance	Even if listening is difficult we can learn a lot from this exercise online, if you have other material please post it here that we can use and learn. I suggest you listen to the dialogues, very interesting!!!!!!	- Individual involvement in group accomplishment: - Inclusive 'we' - Use of exclamation points to express approval
Expressing positive collaboration	Me!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! I'll do it!!!!!!!!!!!!!! Count me! XDDDD	- Positive attitude expressed through use of punctuation and marked lexis
Providing e-task collaboration	Here is my bit: description of bar and restaurants	- Individual involvement
Feedback request		
Expressing general difficulties	Good evening! It's about our task, the material is too much to post, what can we do?	- Inclusive pronouns a - Individual involvement
Expressing technical difficulties	This link doesn't work – maybe it's my computer, thank you again!	- Attributing cause to personal failure
Asking for collaboration and help	Hello all, I'm looking for friends to work on a brochure of Naples for our families when come here to visit, please answer me, even other places to visit ok, thank you very much!!!	- Individual request for help and collaboration but with reference to group objective
Asking for information and feedback	I answered questionnaire, please group, tell me if ok	- Group involvement in requests for help - Supremacy of group role
Expressing community appropriation		
Affirming online presence as a group	'vagabonds' is the name of our group	- Community lexis: - inclusive pronoun 'our' - group naming

Significant use of specific punctuation and capitalization	Capital letters for names of group: WNAG YIGE, FAN SUN, ETC... THANK YOU VERY MUCH, SINCERELY	- Establishing relationships characterised by informality and familiarity
--	---	---

5. Discussion

Results from quantitative and qualitative data collection tools seem to indicate that the students appreciated both the physical and the virtual SALC experience and perceived their own effectiveness in carrying out the activities as well as the ability to reflect on their performance. Data also seem to support the view that the virtualization of learning practices does not necessarily lead to a loss or weakening of student autonomy or the acquisition of community skills such as interaction and support. Indeed, the overcoming of physical constraints of time and space apparently facilitates collaborative opportunities, as confirmed by a student who relies on the presence of friends (community reference term) to stimulate home study and states that *“online it’s a special way of learning, when I came back home I can continue studying with my friends on the Web”*. Working in a virtual SALC also encourages participation according to this student who says that *“this experience it’s very useful I can choose among lots of materials to study online and ask my friends about the same”*.

The discussion above strongly suggests that educators and course designers should increase the implementation of Web 2.0 technology to encourage learning behaviours that build on establishing common ground, collaboration and trust; all of which could only strengthen autonomous learning. Web 2.0 learning spaces, as evidenced by the collected data, are not a complete substitute for the physical element of face-to-face learning, but can lead to a study mode that is likewise equipped with both a social and an independent learning dimension.

A closer scrutiny of student behaviours brings to light that the social element, referred to by Preece (2000) as a potent indicator of community as it includes activities such as sharing interests, experiences and/or needs and developing interpersonal feelings of belonging, can be just as tangible in the virtual SALC due to the added interaction that is required to complete the tasks. Although our 56 students were initially hesitant when confronted with the online element of the blended learning programme, they gradually began to develop a familiarity with the tool and make use of its features. In other words, they gradually appropriated the space available to them and became full participants.

6. Conclusion

The most significant way to harmonize the diversity of suggestions that have originated from this study into a final comment is the mentioning of culture. The cultural perspective of autonomous learning, which was the underlying albeit insufficiently unexplored theme of this study, should be the subject of research projects aiming to investigate the feasibility of building a Web 2.0 learning community across cultures. The long-term experience with Chinese exchange students has led to the understanding, confirmed by the entry interviews, that for these students learning is often conceived as the practice of reading and memorizing the materials selected and presented according to a progressive level of difficulty by the teacher, who acts as a model. They are often required to concentrate on details and to practice a constant workout (Watkins, Biggs 1996; 2001). As often declared in their learning diaries, these students were unfamiliar with independent study and collaborative learning, but considered this experience challenging and motivating. Thus, the very first successful outcome of this study is an attitude change occurring almost naturally in the students once confronted with community-building environments promoting autonomy in language learning.

Although it is this study's view that a new direction for further research in the interaction between social autonomy and Web 2.0 tools has been traced, it does pose some limitations in terms of the procedures adopted. Firstly, the data presented should be extended to language performance, as mentioned previously, and it should regard a larger number of students. Secondly, a comparative analysis of the results obtained from Italian students enrolled in similar and parallel programmes would confirm these initial results.

The final point to bring to the fore is that there are many studies that have sought to understand the benefits of Web 2.0 tools in reinforcing autonomous language learning skills. However, if on one hand they have expressed wide consensus as to the validity of these tools in facilitating the language learning process as a whole (Chen 2013; Yang, Crook and O'Malley 2014), on the other, there is still much debate on the potential challenges they continue to pose such as technical difficulties, the disruptive nature of some social networking tools, issues of authenticity, just to name a few.

References

- ADAMS, R. 2009, "Recent publications on task-based language teaching: a review", in *International Journal of Applied Linguistics*, n. 19: 339-55.
- BENSON P., 2013, Drifting in and out of view: autonomy and the social individual, in BENSON P., COOKER L. (Eds.), *The Applied Linguistic Individual: Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*, Sheffield, Equinox.
- BRUNER J., 1966, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.
- CHEN H.I., 2013, "Identity practices of multilingual writer in social networking spaces" in *Language Learning and Technology*, n. 17 (2): 143-170.
- CHICK A., BRIEDBACH S., 2014, "'Facebook Me' within a global community of learners of English: technologizing learner autonomy", in MURRAY G. (Ed), *Social Dimension of Autonomy in Language Learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- COTTERALL S., MURRAY, G., 2009, "Enhancing Metacognitive Knowledge: Structure, Affordances and Self", in *System*, n. 37-1.
- DODGE B., 1995, "WebQuests: a technique for Internet-based learning", in *Distance Educator*, n. 1-2.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- GULDBERG K., PILKINGTON R., 2006, "A community of practice approach to the development of non-traditional learners through networked learning", in *Journal of Computer Assisted Learning*, n. 22 (3), 159-171.
- HAMILTON E., SCHIFFRIN, D., (Eds.), *The handbook of discourse analysis*, 2nd Edition, Chichester, John Wiley & Sons.
- HERRING S. C., ANDROUTSOPOULOS J., 2015, "Computer-mediated discourse 2.0", in D. TANNEN H. HAMILTON AND D. SCHRIFFRIN (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, 2nd Edition, Chichester, John Wiley & Sons.
- HERRING S., 2004, "CMDA: An approach to re- searching online behavior", in S.A. BARAB, R.KING & J. H. GRAY (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, New York, Cambridge University Press.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- KOHONEN V., 1992, "Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education", in D. NUNAN (Ed.), *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE J., WENGER E., 1991, "Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice", in R. MCCORMICK, C. PAETCHER, *Learning and Knowledge*, London, The Open University, Paul Chapman Publishing.

- LAVE J., WENGER E., 2014, "Communities of Practice", in *Learning Theories*, available at <https://www.learning-theories.com/communities-of-practice-lave-and-wenger.html>.
- LITTLE D., 1991, *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin, Authentik.
- LITTLE D., 2015, "University language centres, self-access learning and learner autonomy, La formation en langues/LANSAD dans les centres de langues : état des lieux et perspectives, Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité", in *Cahiers de l'APLIUT*, 34-1.
- MAYRING P., 2000, "Qualitative Content Analysis, Forum Qualitative Sozialforschung" in *Forum: Qualitative Social Research*, 1-2, Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- MURRAY G., (Ed), 2014, *Social Dimension of Autonomy in Language Learning*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- NUNAN D., 2004, *Task-based Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PREECE J., 2000, *Online Communities. Designing Usability, Supporting Sociability*, West Sussex, John Wiley and Sons LTD.
- THOMAS M., 2009, *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*, Hershey, A:IGI Global Reference. doi:10.4018/978-1-60566-190-2.
- TOOHEY K., NORTON, B., 2003, Learner autonomy as agency in socio cultural settings, in D. PALFREYMAN, R. SMITH, (Eds.), *Learner autonomy across cultures*, London, Palgrave Macmillan.
- PIAGET J., 1972, *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- VYGOTSKY L., 1978, "Interaction between learning and development" in *Mind and Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 79-91.
- WATKINS D. A., BIGGS J.B. (Eds), 1996, *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC & ACER.
- WATKINS D. A., BIGGS J.B. (Eds), 2001, "Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives", Hong Kong, CERC & ACER.
- WENGER E., WHITE N., SMITH J. D., 2010, *Digital habitats: Stewarding technology for communities*, Portland, CPSquare.
- WHITE C. J., 2003, *Language Learning in Distance Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIS D., WILLIS J., 2007, *Doing Task-Based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- YANG Y., CROOK C., O'MALLEY, C., 2014, "Can a social networking site support afterschool group learning of Mandarin?" *Learning, Media and Technology*, n. 39 (3), 267-282.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

IMPLICIT CONTENT AND IMPLICIT RESPONSIBILITY IN THE LANGUAGE OF ADVERTISING

Abstract

Gli impliciti del contenuto (implicatura, vaghezza) riducono la tendenza del destinatario a discutere il messaggio, in quanto è lui stesso a costruirne una parte. Gli impliciti della responsabilità (presupposizione, topic) hanno lo stesso effetto: presentando un contenuto non come un tentativo dell'emittente di modificare le credenze del destinatario, ma come informazione di cui questi è già in possesso, lo inducono a prestarvi meno attenzione. Entrambi sono adoperati dalla pubblicità per trasferire più efficacemente contenuti discutibili, sottraendoli alla reazione critica del target. L'articolo lo illustra con un'esemplificazione da pubblicità italiane contemporanee.

1. Persuasive effectiveness of implicits

The transmission of a content as implicit reduces the probability that the addressee may discuss it. This simple fact was noticed, after the path-breaking observations by Frege (1892), many times (cf. e.g. Givón 1982, Rigotti 1988: 118, Lombardi Vallauri 1993; 1995, Sbisà 2007). The issue concerns at least implicatures (Grice 1975, Sperber & Wilson 1986) and presuppositions (Strawson 1964, Garner 1971, Ducrot 1972); but, as we will see, also other semantic-pragmatic devices. This practice is extensively represented in persuasive communication (cf. Lombardi Vallauri 1995, 2009a, Sbisà 2007, Lombardi Vallauri – Masia 2014).

It can be observed that while it is difficult for linguistic messages to be implicit, the same is very easy for non-linguistic communication such as

images and sounds. Not by chance, images and sounds are considered, in persuasive communication like advertising, more important than textual headlines. Beside other features, their effectiveness also depends on their being *not explicit* in conveying contents. That is to say, *they do not make statements*. When, on television (as in a famous Glen Grant commercial), you see a group of young, handsome, rich and happy people drinking some whisky in a wonderful house, to a certain extent you will be influenced by the following idea: “If you drink our whisky, you will be young, handsome, rich and happy, and you will live in a wonderful house”. The same content, *if stated explicitly*, would convince nobody, possibly provoking rather hostile reactions; but in its visual, “implicit”, not-stated version it works very well. The same is true for a music inducing happiness, solemnity or the like: it is by far more effective than any explicit statement about the capacity of some merchandise to make you important in the opinion of others, very happy, etc.

This happens because statements, being explicit, completely reveal that the source has the intention to convince us about certain content: images and sounds, on the contrary, leave the addressee a (mostly just illusory) freedom to give them any value he wants, as if there was no commitment in any direction on the part of the source. Now, the feeling that the source of the message is trying to modify our status induces critical reaction and more probable rejection of the proposed content. On the contrary, the feeling that we are left free to think what we prefer reduces the tendency to challenge the contents we are – nevertheless – exposed to.

Implicits are – though by no means the same thing – the most similar thing to visual and musical communication that language offers, because they allow to reduce as much as possible the awareness of the addressee that the source of the message intentionally tries to convince him of some content. When using implicits, language works similarly to the other components of any multimedia message aimed at persuading its addressees to adopt some behaviour (typically, to buy something or to vote for someone).

Among linguistic implicits, implicatures and presuppositions are the prototypical representatives of what we may call respectively *implicitness of content* and *implicitness of responsibility* (Lombardi Vallauri – Masia 2014). In both cases, part of the message remains implicit. But it is not the same part.

2. *Implicitness of content*

In a linguistic message, part of the *content* can remain implicit. This happens typically for *implied* content, and for those contents that are expressed in a *vague* manner.

2.1 *Implicatures*

Implicatures are content which is not expressed, but inferrable:

- (1) a – Is Jane ready for the exam?
b – You know, that exam is extremely difficult...

In (1b), the idea that “Jane is not ready for the exam” is not explicitly expressed. The addressee can imply it, starting from shared knowledge such as the fact that (for the Cooperation Principle) the speaker is aware of answering the question in (1a), that the more an exam is difficult, the less it is probable that one will be completely ready to pass it, etc.

Part of the content actually conveyed by (1b) is built up by the addressee, having recourse to knowledge he possesses independently from the speaker’s assertions. As a consequence, the addressee will feel that content neither as something the speaker is imposing on him, nor as something which is being proposed to him by the speaker alone; rather, he will feel that content as something he arrived at by himself (Lombardi Vallauri 2009a). For this reason, as we will see in some advertisements, *ceteris paribus* it is less probable that an addressee will be inclined to question or challenge an implied content than an asserted one.

2.2 *Vagueness*

When an expression is vague (or ambiguous: cf. Machetti 2006 for the relation between the two), it can potentially refer to a vast amount of entities or states of affairs:

- (2) Hotel X: you will enjoy your stay in Ibiza.

Different people planning to book a hotel in Ibiza will imagine different things under the same, generic label “enjoy”. To gourmets, it will evoke exquisite dinners. To playboys, nice girls. To snobs, high society guests. To fans of the sea, a beautiful beach. To others, a nice swimming pool, rooms with many accessories, a tropical garden, perfect service, and so on and so forth. Everyone will be free to think what he wants.

Interestingly, if the assertion was more precise, it would also be more verifiable, leading to more doubts on its truthfulness (“Our dinners are very

good”, “You will find many nice girls here”, “We always host VIPs”, etc.). On the contrary, a completely generic, vague assertion such as “you will enjoy staying here” potentially means all of these, but at the same time none of these is included in it necessarily. As a result, even if almost all single sub-assertions may be evidently false, since at least one may be true, the generic assertion cannot be said to be false. A vague assertion is unchallengeable because its potentially meaning all things ends up meaning no single thing necessarily. Nobody can say “this assertion is false”, if the assertion is vague enough.

We will see how this effect of vague expressions is exploited to obtain persuasion in advertising.

3. *Implicitness of responsibility*

Beside its content, what can remain implicit in a linguistic message is also the *assumption of responsibility* for that content on the part of the speaker. This happens typically for *presupposed* contents, and for contents presented as *Topics*.

3.1 *Presuppositions*

Presupposition consists in presenting something as if the addressee is already aware of it:

- (3) They finally discovered John. He will pay for his error.

In (3) the idea that John had something to hide is presented as presupposed (by the meaning of the verb *discover*), as well as the idea that he has committed a mistake (by means of the definite description *his error*). The speaker presents such contents as if he believes that they are already agreed upon by the addressee, and for this reason he can avoid asserting them. Otherwise he should say something like (4), where each information is first introduced by an act of assertion, and only after that it is referred to by presupposition:

- (3) John was hiding something, and they finally discovered him. He has made an error, and he will pay for it.

While implicatures conceal – within the folds of the message – the content to be held as true, presuppositions conceal the very act of proposing it as true, as if the speaker has no commitment to transferring that content. Instead of a world where the speaker wants the addressee to believe something, presuppositions build a world where the speaker believes that the ad-

dressee already knows and agrees upon that something, so there is no need to assert it, but just to resume it for the sake of understanding the rest. This is most effective for the purpose of convincing someone of certain content, because, as we have already hinted at, if there is something that can cause opposition in humans, it is the recognition of any attempt on the part of someone else to modify their status. Now, that is precisely what defines an assertion: asserting means admitting that you consider the addressee unaware, and that you attempt to modify his status into that of being a believer. This may raise critical reaction, such as “you want me to believe certain content, but exactly because you want that, there is probably some advantage for you and some drawback for me; so I’d better carefully evaluate, and preferably reject that content”. This is especially true when the addressee has reasons not to trust the speaker, or to suppose that he has some interest or some advantage to be drawn from the addressee, as is typically the case in commercial advertising and political propaganda.

Crucially, by presupposing a given content, the speaker suggests that *some other situation causing previous knowledge* in the addressee is responsible for that content, and not the speaker. In such a situation, the addressee’s critical reaction towards the speaker has less reason to rise, and may be weaker, or null: there is little need to double check the truth of something we already know about. This effect of what is taken for granted is included by Givón (e.g. 1982) among the phenomena that he calls “un-challengeability” on the part of the addressee. One is strongly led to treat presupposed content as not subject to possible discussion.

Sbisà (2007: 54) further attributes this attitude to the fact that:

rifiutare un enunciato come inappropriato o addirittura, in caso di grave inappropriatezza, non valutabile in termini di verità o falsità equivale a delegittimare il parlante che l’ha prodotto, emarginandolo dalla relazione comunicativa, gli interlocutori che vogliono mantenere attiva tale relazione tendono *by default*, ossia in assenza di indicazioni in contrario, a prendere l’enunciato come appropriato, e ciò facendo si trovano a dover accettare le sue presupposizioni¹.

¹ “Rejecting an utterance (because deemed inappropriate or not assessable as true or false) is tantamount to undermining the speaker’s authority to produce that utterance, isolating him from the communicative relationship. As the interactants in a conversation are generally likely to keep such a relationship working, they accept the utterance as appropriate and, in turn, its presuppositions”.

3.1.1. *Where do presuppositions come from? Reducing attention, and its “exaptation”*

3.1.1.1 *Recognizing what is already known*

Presupposition obtains effort economy in processing linguistic messages. When some content is already in the knowledge of the addressee, the speaker should not ignore this fact, and should present such information as presupposed. Otherwise, the addressee would be instructed to treat that piece of information as completely new, to focus his attention on it and work at establishing it as a new piece of knowledge in his mind. In (5), assertive constructions are used to present each piece of information as if the addressee was completely unaware of it:

- (5) There is a country called Croatia. It has islands. There is a month called August. I have a family. During that month, with my family, we will visit (some of) those islands. We have a yacht. We will do that trip with it.

By these assertions, the addressee is told to focus on each item which is being mentioned, and build a new mental “slot” for something to be called Croatia, one for the islands it contains, one for a month called August, etc. Then, he may realize that he already has such slots: in more common words, that he already knows about Croatia and its islands; let alone about August. In a way, the effect would be that of a (pragmatic, rather than semantic) garden path. To avoid this waste of processing effort, it is much better for the speaker to use presupposing expressions, which will tell the addressee that such contents are something he is supposed to know already, and will “authorize” him not to process them in deep detail:

- (5a) This August we will visit the Croatian islands with our yacht.

If the existence and identifiability of the Croatian islands is presented as presupposed, i.e. as already shared by the addressee (here, by means of a definite description), the addressee will avoid unnecessary effort. He will pay *less attention* to that content, because it comes with the suggestion that it is something already known to him, not needing thorough examination any more. Full examination of already-known content would be the superfluous repetition of some effort that one has done in the past. A resumptive, “mentally opaque” recollection of the already known (“the Croatian islands”) is enough for the purpose of understanding the part of the message which is really new (“we will go there”).

3.1.1.2 Reducing processing effort even on what is unknown

The hypothesis that presupposition allows less processing effort undoubtedly finds its justification in a discourse perspective, but it can also be more concretely inquired through the actual efforts displayed in brain activity. Lombardi Vallauri (2014) explicitly refers the difference between assertion and presupposition (together with that between Focus and Topic) to the difference between controlled and automatic processing (Schneider & Shiffrin 1977, 1984). Information Structure is being presently the topic of several studies on brain linguistic activity, made by means of classical psycholinguistic experiments, but also by means of brain imaging techniques (mainly ERP). The first results confirm (among other things) that the same information is processed with less effort when presupposed than when asserted (cf. Burkhardt 2008, Tiemann *et al.* 2011, Schwarz 2015, Schwarz *et al.* to appear).

Also from this perspective, it appears that instructing the addressee to devote less attention to certain content, because more is not needed for full understanding of the message, is the very essence of presupposition. Presupposing expressions primarily perform this function, and probably arose in order to fulfil it (Lombardi Vallauri – Masia 2015), at least for those contents that are already in the knowledge of the addressee. But in animal and human development and behaviour, when some feature has developed for a certain function it can be devoted to any other function it proves apt to. This well-known evolutionary mechanism is called *exaptation* (Gould – Vrba 1982). *Mutatis mutandis*, the same seems to have happened for linguistic expressions presupposing their content. In fact, it is possible to instruct the addressee to pay less attention to some content not only because it is actually known to him, but also when it is not previously known, provided that the message will be understandable *even if that content is not fully examined*.² Thus, content can be presented as presupposed even if it does not exist in the memory of the addressee. This is what may happen, in many discourse contexts, if the speaker's planning to visit the Croatian islands with his family is encoded by a presupposing temporal clause (in ital-

² If we consider (i) using an expression suggesting to the addressee that he already knows about something he actually knows, and (ii) using the same kind of expression to suggest to the addressee that he might treat that piece of information *as if* he already knows about it although he doesn't, the path from (i) to (ii) is a quite clear one *logically*. It would obviously be much more difficult to make claims about the two stages having appeared in this order *chronologically*, during the evolution of proto-language(s).

ics), like in (6), albeit he hasn't mentioned that content to his addressees before:

- (6) This summer, before we go to the Croatian islands, we will visit Plitvice.

In (7), the same happens for the presupposition arising from the change-of-state verb *stop*:

- (7) Please, go to the garden and stop the irrigation: I want to take a picture of the lawn from my window.

If the addressee is not aware of the irrigation's being activated, the speaker might say:

- (7a) The irrigation of the garden is presently activated. Please, go there and stop it, so I can take a picture of the lawn from my window.

But asserting information on the state of the irrigation results in superfluous effort: the idea that the irrigation is presently activated can be conveyed as presupposed, exactly as if the addressee already knows about it, together with the request to stop it, so that the addressee can devote to it only the amount of attention which is necessary for understanding the request. The reason why (7) would be preferred to (7a) in many situations is that it costs less processing effort, because it draws full attention from the addressee only where it is really necessary.

3.1.1.3 *Hindering full processing of questionable information*

From the two functions we have sketched, a third one can derive. Presenting information as not to be processed thoroughly although it is actually unknown to the addressee may be aimed not only at allowing the addressee some economy of effort, but also at *avoiding full understanding of that information*. When certain content is doubtful or even false, the addressee will not accept it if he pays due attention to it. But he may accept it if he remains partially unaware of its most questionable parts, which typically happens if he pays less attention. The fact that some information is doubtful will be evident when it is stated, but may remain unperceived if it is processed in a more vague and less attentive way.

We will now see how (Italian) advertising makes use of this proceeding. For example, as early as 1991 Philips diffused an ad in Italy, whose headline used to presuppose that the addressees were living (metaphorically) with "closed eyes":

- (8) Lascia che Philips ti apra gli occhi
(Let Philips open your eyes)

This utterance conveyed the presupposition, effected by the change-of-state verb *open*, that “you” were living with closed eyes; and the implicature that they would finally be opened when you buy a (shown) Philips television screen. No doubt, such a content would have been recognised as evidently false and even offensive by the overwhelming majority of the target, if the headline had asserted it: *You are living with closed eyes!* But, very interestingly, when the ad was diffused the same content was easily accepted by everyone in Italy, because it was presented in the form of a presupposition. Being presupposed, it was processed in a vague, less scrupulous way, so that its intrinsic falsity and offensiveness was not noticed. In the very clever formulation of the ad it is the idea of opening one’s eyes which, being asserted, receives strong evidence. On the contrary the idea that they were previously “closed”, being presupposed, passes into the addressee’s knowledge without undergoing a moment of true attention focusing, which may probably lead to better awareness and rejection. As a result, after reading the message the offensive content however becomes part of the state of the world believed by the addressee. Presuppositions “silently” drive the receiver to conceive of (and reconstruct as existent) portions of reality which are neither in his memory, nor in his general knowledge of the world. Hence, they are effective strategies to “introduce information without calling attention to it” (Loftus 1975: 572).

Advertisements massively work like this. In Fig. 2 (an ad from the same period) Alfa Romeo shows a happy father telling his son:

- (9) ...e mi sono sentito grande con la mia prima Alfa
(...and I felt grown up with my first Alfa)

This assertion contains a presupposition³ conveyed by the adjective *primo* ‘first’. It is probably not exaggerate to say that the copywriters who designed the whole ad had among their main purposes that of using that adjective, because it allowed them to presuppose, instead of asserting, the following content:

- (9a) The happy father has owned several Alfas.

³ Some would prefer to consider this content as implied (by generalized conversational implicature) rather than as presupposed; but this does not change the essential of our discourse. On the contrary: we are precisely trying to explain that implicitness of content and implicitness of responsibility can obtain similar persuasion effects.

At first glance, the ad in Fig. 2 invites the target to focus on the (asserted) idea of feeling grown up with the car of one's youth. But at the same time, the addressees are reached by further content, which they are invited to process less attentively: namely, that the Alfa Romeo owned by the happy father in his youth was followed by more Alfas. This content, passively accepted without critical challenging, will silently reshape the set of beliefs which build the mental world of the target, into one where the possession of an Alfa induces people to buy more Alfas. The fact that such a content is highly questionable is bypassed. Now, this content is particularly useful in the view of persuading people to buy Alfa Romeo cars, because it conveys an important implicature, again encoding further information implicitly: namely that who buys an Alfa is usually very satisfied with it, and willing to go on driving Alfas.

3.1.2 A provisional summary: three discourse functions of presuppositions

If the general discourse function of presupposition is always that of *instructing the addressee to pay less attention* to certain content, its purposes can be different according to the different statuses the presupposed contents have in the mind of the addressees when they are uttered. This can be summarized as follows.

- a. When the content which is presented as presupposed is actually shared and already known to the addressee, the function of presupposition is to save the addressee superfluous effort which would result from processing it *ex novo*;
- b. When the content which is presented as presupposed is not actually shared or already known to the addressee but it is not questionable and – so to say – it is *bona fide* true, the function of presupposition is to save the addressee superfluous effort in processing content that can receive minor attention without any damage to the comprehension of the message;
- c. When the content which is presented as presupposed is not actually shared or already known to the addressee and – in addition – it is questionable or even false, the function of presupposition is to prevent the addressee from becoming completely aware of the details of that content, lest he may challenge and reject it.

3.2 Topics

Topicalization has an important feature in common with presupposition, namely the fact that it lacks assertive force (Cresti 2000, Lombardi Vallauri 2009b). As we have seen, presupposing allows to bypass the first introduction of certain content, by assuming that it has been already introduced to the addressee by some previous circumstances, including circumstances extraneous to the ongoing discourse. If presupposing either recognizes the fact that some information is actually present in the Long-Term Memory of the addressee or pretends that this is the case, assigning the status of Topic to certain content is a similar proceeding in that it suggests that the speaker considers it presently *active* in the hearer's Short-Term Memory, i.e. that it has been just introduced by the preceding discourse or by the concomitant extralinguistic context (Chafe 1987, 1992). As a consequence, that content is not asserted, but just resumed in order to provide the necessary semantic frame for the understanding of the Focus, which carries the illocutionary force of the utterance (Cresti 1992, 2000; Lombardi Vallauri 2001, 2009b).

This does not completely exclude the responsibility of the speaker for the introduction of the considered content, because he may have encoded it by assertion just a few seconds before; but at least it reduces his responsibility within that utterance. And previous utterances are already in part forgotten, so that responsibilities stemming from them are rather vague. But, more important and parallel to what happens with presuppositions, some content can be topicalized also in case the first introduction by the speaker has never taken place.

Crucially, and similarly to what we have pointed out for presuppositions, since it consists in presenting some content as having been already introduced in discourse and being part of the hearer's knowledge, Topic status suggests the addressee to pay less attention to the details of that piece of information, leading to more probable acceptance of questionable, doubtful contents. In utterances like the ones in (10) and (11) (from political speeches by Matteo Renzi and Paola Taverna), the (underlined) part which is presented as a preposed or post posed topic encodes information which the speaker prefers not to present as introduced by himself, but rather as already "proposed" by the circumstances: something whose activation in the ongoing discourse is not due to his responsibility, something which he "must" talk about because it is already at issue.

- (10) Dall'altro lato, un'idea di Europa che in questi anni non ha funzionato, ha fallito.

On the other side, an idea of Europe which hasn't worked in these years, has failed.

- (11) Insomma un delinquente abituale, recidivo e dedito al crimine, anche organizzato, visti i suoi sodali.
In sum, a habitual offender, recidivist and devoted to crime, even organized, seen his friends.

In (10), the “fact” that a certain idea of Europe hasn’t worked is in Topic, i.e. presented as Given information. This produces the impression that this is not just the speaker’s fabrication, rather a state of affairs proposed by the actual circumstances. The same holds for the idea of “who his friends are” in (11): their connection to organized crime is presented as already active in the hearers’ consciousness, i.e. put forward by the general situation, not by some malicious insinuation on the speaker’s part.

4. The exploitation of implicits in Italian advertising: some examples

We will now rapidly illustrate how the described working of implicits is actually employed in Italian advertising.⁴ Moreoften, a single advertisement exploits more than one of the strategies we have sketched so far.

The ad in (12) exploits the Gricean Maxim of Relation in order to have the addressee establish – by implicature – a relation of reciprocal relevance between the name of the product (*Nuovo Fiorino*) and an assertion which is left without any explicit syntactic or semantic link to it. Interestingly, the assertion is quite obvious and unuseful in itself, which proves that the aim of the message cannot be to convey its content:

- (12) Nuovo Fiorino. I migliori arrivano dove gli altri non arrivano.
(New Fiorino. The best arrive where the others don’t)

This is an extremely frequent proceeding in advertising: certain content is obtained via *asyndeton*, by simply juxtaposing two other contents. These can be expressed both by linguistic utterances, but also by different parts of the message: typically, images. This is what happens for instance in the Glen Grant spot we have commented on above, where the relation between a brand of whisky and the happiness/beauty/wealth etc. of the people

⁴ We don’t have much space here. More examples, classified more in detail, can be found in Lombardi Vallauri (1995; 2009b). Many of those commented on here, all diffused recently in Italy, already appeared in the graduation theses by Annalisa Breschi and Viviana Masia, both discussed under my guidance at Università Roma Tre.

who drink it is not stated, but expressed by simply putting the name of the product close to the images: the target does the dirty job, i.e. decides that there is a relation between the two. But his “decision” is strongly conditioned by the Cooperation Principle,⁵ because the whole message would end up being infelicitous if that relation doesn’t hold.

The implicature arising from the utterances in (12) is: “Nuovo Fiorino is the best”. The people reading the ad build it by themselves, under the influence of the Cooperation Principle: as a consequence, they are led to accept it more easily than they would if such a statement was formulated explicitly by Fiat.

It can be observed that this proceeding is made more efficient by the fact that the content to be implied – and believed – is very *vague*. If it was that Nuovo Fiorino has the most powerful engine, or the safest brakes, or the most beautiful design, its questionability would be much more evident. But what does “being the best” mean? It is so generic, it can be taken in so many senses, that it is really difficult to think it a *wrong statement*. This is the power of vagueness.

A similar exploitation of the implicature arising from asyndetical juxtaposing (including images) is in (13):



(13) Good things come to those who wait.

⁵ Of course the same phenomena may also, and in a more up-to-date manner, be described in terms of the Relevance Theory; but for the purposes of our discourse the classical Gricean view proves clearer and provides a more fine-grained description frame.

The rather trivial and vague assertion of the headline is referred to the depicted beer by the target himself, who is less tempted to doubt about the idea that Guinness is a “good thing”, than if the same idea was asserted explicitly by the producer. Not by chance, the ad was diffused in English in Italy, because the essential of it was not the perfect understanding of the headline, but just that the target could recognize the meaning of the English words *good things* (and relate it to the image of the beer).

In (14) and (15), the ideas that (respectively) Grimaldi has the right offer for you and Multicentrum protects from environmental stress are entrusted to implicatures, being among the felicity conditions of the messages. Needless to say, both ideas are not only very positive and inviting, but also extremely vague, which makes them very easy to accept: what should “the right offer” be? Which “environmental stress” is meant? “More protected” than who/what/by what? It is quite difficult to challenge such contents.

(14) Grimaldi Lines. Scegli l’offerta giusta per te
(Choose the right offer for you)

(15) Scopriti più protetto dagli stress ambientali. Multicentrum (Discover yourself more protected from environmental stress)

The text of the Catholic advertisement in (16) invites to pray for fraternity across the world, and meanwhile it exploits the Gricean Maxim of Relevance to imply that prayers are effective:

(16) preghiamo per tutto il mondo perché ci sia una grande fraternanza!
(Let us pray for the world, so that there may be wide fraternity!)

In (17), Estée Lauder proposes an utterance which counts the following assumptions among its felicity conditions:

- So far, your skin had imperfections you needed to conceal;
- You used to mask them in a way or another;
- Estée Lauder allows you to stop masking them, because it is able to eliminate them.

(17) Immagina di non avere più nulla da nascondere. Estée Lauder.
(Imagine you have nothing to hide)

All this is not asserted, but nevertheless belongs to the message, by way of implicature, “freely” but obediently drawn by the target.

The same happens with the Catholic Church ads in (18) and (19):

- (18) Non lasciatevi rubare la speranza
(Don't let them steal your hope)
- (19) Non dobbiamo avere timore della bontà e della tenerezza
(We must not be afraid of goodness and tenderness)

Such advices are quite easy to agree with, but meanwhile they take for granted as their felicity conditions, or convey by Gricean implicature, quite questionable information such as:

- we fear goodness and tenderness;
- there are people who try to steal your hope;
- it is easier to hope and to experience tenderness if one follows the Catholic religion.

In (20), the Maxims of Quantity and Relation are exploited to silently imply that Discovery Channel does not show reality different from how it is, and – even more important but much harder to assert, that other channels do so. The image showed an “adjusted”, verticalized Tower of Pisa:

- (20) È proprio il caso di correggere tutto? Discovery Channel
(Is it really necessary to correct everything?)

Even advertisements that may look quite direct are hardly exempt from some tacit assumption. For example, in (21), Red Bull presupposes that you drink it; and its assertion (“gives you wiiings”) is so vague and metaphorical that it is virtually impossible to find it false:

- (21) Red Bull ti mette le aali”
(Red Bull gives you wiiings)

Lexical items conveying some presupposition are of constant use in advertising. In (22) and (23) The adverb *anche* presupposes ideas that would be less convincing if asserted, respectively that you can count on Toyota *all the time*, and that Škoda Yeti is compact in dimensions, price etc.:

- (22) Agosto Aperto Toyota. Anche d'estate contate su di noi.
(Open August Toyota. Also in summer, count on us)
- (23) Škoda Yeti. Il SUV compatto anche nelle emissioni.
(The SUV which is compact also in emissions)

Similarly, the adjective *nuovo* presupposes the existence of previous instances of what it describes. To the effect that the Volkswagen ad in (24), while saying that Polo is ready for a new step ahead (whatever this positively connoted but very vague expression may mean), presupposes that this comes after a series of similar steps made in the past. In (25), while it is quite frivolously asserted that The first Ecodose Dash cannot be forgotten, the adjective *prima* presupposes that after trying that product one goes on using it (cf. also ex. 9).

(24) Nuova Polo. Pronta per un nuovo passo avanti.
(New Polo. Ready for a new step forward)

(25) La prima ecodose non si scorda mai
(One never forgets the first ecodose)

In (26), showing a strong baby, the comparative (cf. Lombardi Vallauri 2000) presupposes that Plasmon is healthy, and suggests the implicature that it is among the best possible examples of healthy food, which would be hard to assert explicitly:

(26) Sano come un Plasmon
(As healthy as a Plasmon)

In (27), the change-of-state (egressive) verb *smettere* presupposes that you were traveling only with your fantasy, which tacitly means that traveling with your car is not traveling for good. The use of the verb *puoi* lets you imply that you unhappily wanted to get out of that condition. The mere, asyndetical presence of a BMW in the picture lets you imply that BMW will save you from all that. Needless to say, such assumptions would have been quite hard to assert.

(27) Adesso puoi smettere di viaggiare con la fantasia.
(Now you can stop to fantasize about travelling)

In (28) the best known activator of presuppositions, a definite description (cf. Strawson 1964), presupposes the existence of something to be called “the excellency of our coffee”. The assertion that this requires “a great story” is a mere pretext, about which the producer (Bialetti) is by far less eager to persuade his target. Similarly, in (29), another definite description presupposes that you have ideals. Then, the question about their progress and the juxtaposition with visible Unicef symbols suggest you to imply that such ideals tend towards helping Unicef.

(28) L'eccellenza del nostro caffè nasconde una grande storia.
(The excellency of our coffee conceals a great history)

- (29) Essere Unicef. Fin dove si spingono i tuoi ideali?
(Being Unicef. How far do your ideals arrive?)

In 30, a quite vague and undisputable invitation to “let our hearts be warmed”, juxtaposed to an image of the Pope, is used to presuppose the existence of God’s tenderness, which crucially includes no less than the existence of God:

- (30) Lasciamo che la tenerezza di Dio riscaldi il nostro cuore
(Let’s allow God’s tenderness to warm our hearts)

In (31) (by the Italian Ministry of Health) and (32) (by a private research institution), temporal subordinate clauses (cf. Lombardi Vallauri 2000) presuppose respectively that you already choose a healthy lifestyle, and that you believe in research. The first comes with an assertion so obvious and tautological that it cannot be the aim of the message. In fact, the real purpose of the message is to convey the presupposition. In both cases, the target (who may be completely uninterested one minute before) finds himself involved in a potential situation (a *blend*, in the definition of Turner & Fauconnier 2002) which makes it more likely for him to adhere to the proposed message.

- (31) Quando scegli uno stile di vita sano, ti prendi cura di te.
(When you choose a healthy lifestyle, you take care of yourself)
- (32) Ci siamo / quando credi nella ricerca.
(We are there / when you believe in research)

In (33), the presupposition that you happen to have all solutions (vague enough, but sounding desirable) is explained implicitly through your having a New Yaris (shown in the picture). Moreover, Yaris is (again not explicitly, but always by way of implicature) equated to “the future”. Little importance has the assertion that (whatever it may mean) the future is “gifted” or “inspired”.

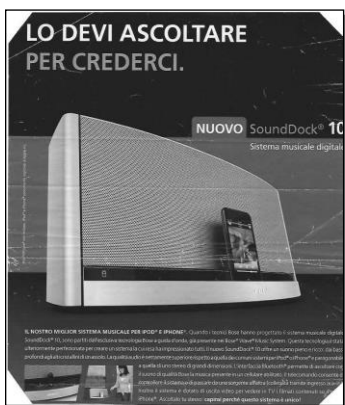
- (33) Nuova Yaris. Quando hai tutte le soluzioni il futuro è geniale
(New Yaris. When you’ve got all solutions, the future is inspired)

A factive predicate (Kiparsky & Kiparsky 1971) contained in the bodycopy in (34) presupposes that your car has the situation under control. The picture leads you to imply that “your car” is a Freelander 2. The payoff in form of a question further implies that Toyota Freelander is something more than a car:

- (34) È bello sapere che almeno la tua auto ha la situazione sotto controllo. / Nuova Freelander 2. Perché scegliere un'auto quando puoi avere una Land Rover?
(It is nice to know that your car has the situation under control. / New Freelander 2. Why drive a car if you can drive a Land Rover?)

As we have suggested above, also the fact of being presented in Topic can help a content to be felt as obvious, already shared, not intentionally introduced by the source. This is what happens in (35) and (36). Due to the colors used, the most probable prosody of the headline in (35) is: *lo devi ASCOLTARE, per crederci*, with the final purpose clause as a postposed Topic. The assertion (“you must listen to it”) is irrelevant, because it is obvious that you need to listen to an audio device in order to assess its quality. But the topical idea that you need to “believe” something about it suggests a situation, preexistent to the ad, where people cannot believe that something can produce such a sound. The same idea, if asserted, would be recognized as exaggerate, and rejected; but in Topic it is protected by the feeling that everybody already thinks so:

- (35) LO DEVI ASCOLTARE per crederci.
(YOU MUST LISTEN TO IT in order to believe)



Similarly, in (36), the fact that tranquility and safety are in Topic lets the target feel them as more guaranteed, as compared to how they would appear if in focus: *Domunque vai, viaggerai con tranquillità e sicurezza.*

- (36) Dovunque vai, tranquillità e sicurezza viaggiano con te. (Wherever you go, tranquillity and safety travel with you)

Example (37) is from a bodycopy (by Lindt), containing a long sentence, which probably very few will read completely, whose part in Focus (“... requires passion, dedication, diligence”) is little significant as compared to that in Topic (“Creating an exquisite chocolate...”). Asserting “we create an exquisite chocolate” would have induced worse reactions in the target, at least because praising oneself explicitly sounds less pleasant than acknowledging one’s success *en passant*:

- (37) Creare un cioccolato pregiato richiede passione, dedizione e grande impegno...
(Creating an exquisite chocolate requires passion, dedication and great diligence)

Many more examples could be commented on, but the ones we have proposed should suffice to show that the implicit presentation of information (of all kinds we have distinguished above in sections 2 and 3) is a pragmatic strategy which strongly characterizes texts – and the use of texts in relation to images – in Italian advertising, and in advertising in general.

5. The reinforcing effect of high diffusion

Implicits can be used to distract the attention of addressees from questionable contents in any kind of communication. But their effect can be regarded as stronger when communication is directed to vast audiences. In dialogic situations, where he is alone with the speaker, the addressee knows that the possible challenging of – say – a presupposition entirely rests upon him. For example, the hearer of (3), if he thinks that John has made no error, may challenge the presupposed content and protest: *But what the hell should be this error you are talking about?!* The result would be to expose the presupposition and dissociate himself from any assumption on his supposed sharing the speaker’s beliefs.

Moreover, in private communication the hearer knows that if the presupposition is false, no one else than himself can expose it. On the contrary, in public communication (such as advertising), it is evident to each addressee that a target of very many people is reached. For implicits such as presuppositions (or topics), this means that the presupposed content is presented as already shared and agreed upon by very many people. Now, nobody stands up to challenge it. Nobody says: “Wait a minute, I am not living with closed eyes!” To be true, there is no actual possibility for someone

to publicly protest against a printed or a broadcasted advertisement, saying that he does not share the presupposition. Still, a sort of confirming silence on the part of a vast audience, possibly up to millions of people, is not without effect. As we have seen, the effect of presuppositions depends on the fact that there is little need to double check the truth of something one already knows about: obviously, there is even less reason to double check something *everybody already knows about*. This results in a *compelling silence*, because each single person who is reached by the ad feels “too little” to critically challenge a content which is apparently shared and agreed upon by so many people.

In other words, the “authority effect” of mass media, which is well known in general, becomes even more effective when it comes to the implicit side of communication. To put it in Sbisà’s (2007) terms we have already quoted, when the source of an utterance is an important public organization such as a newspaper or a television broadcasting company, “undermining the speaker’s authority to produce that utterance” becomes really difficult. This proves extremely useful for persuasive communication.

References

- BURKHARDT P., 2008, “Two Types of Definites: Evidence for Presupposition Cost”, in GRØNN A. (ed.), *Proceedings of SUB12*, Oslo, Oslo University, pp. 66-80.
- Chafe W., 1987, “Cognitive Constraints on Information Flow”, in TOMLIN R. S. (ed.), *Coherence and Grounding in Discourse*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 21-51.
- CHAFE W., 1992, “Information Flow in Speaking and Writing”, in DOWNING P., LIMA S. D., NOONAN M. (eds.), *The Linguistics of Literacy*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 17-29.
- CRESTI E., 1992, “Le unità d’informazione e la teoria degli atti linguistici”, in GOBER G. (ed.), *La linguistica pragmatica*, Roma, Bulzoni, pp. 501-529.
- EAD., 2000, *Corpus di italiano parlato*, Firenze, Accademia della Crusca.
- DUCROT O., 1972, *Dire et ne pas dire*, Hermann, Paris.
- FREGE G., 1892, “Über Sinn und Bedeutung”, in *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, No. 100, pp. 25-50. Rep. in ID., *Kleine Schriften*, Hildesheim, George Olms, 1967, pp. 143-166.

- GARNER R., 1971, "Presupposition in Philosophy and Linguistics", in FILLMORE C. J., LANGENDOEN T. D. (eds.), *Studies in Linguistic Semantics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 22-42.
- GIVÓN T., 1982, "Evidentiality and Epistemic Space", in *Studies in Language*, No. 6, 1, pp. 23-49.
- GRICE H. P., 1975, "Logic and Conversation", in COLE P., MORGAN J. L., (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York, Academic Press, pp. 41-58.
- GOULD S. J., VRBA E. S., (1982), "Exaptation – a missing term in the science of form, in Paleobiology", No. 8 (1), pp. 4-15.
- KIPARSKY C., KIPARSKY P., 1971, "Fact", in STEINBERG, DANNY D., JAKOBOVITZ, LEON A. (eds.), *Semantics: an Interdisciplinary Reading*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 345-69.
- LOFTUS E. F., 1975, "Leading Questions and the Eyewitness Report", in *Cognitive Psychology*, No. 7, pp. 550-572.
- LOMBARDI VALLAURI E., 1993, "Clausole a contenuto presupposto e loro funzione discorsiva in italiano antico", in *Quaderni del dipartimento di Linguistica dell'Università di Firenze*, No. 4, pp. 71-95.
- Id., 1995, "Tratti linguistici della persuasione in pubblicità, in *Lingua Nostra*", No. 2/3, pp. 41-51.
- Id., 2000, *Grammatica funzionale delle avverbiali italiane*, Roma, Carocci.
- Id., 2001, The role of discourse, syntax and the lexicon in determining focus nature and extension, in *Linguisticae Investigationes*, No. 23, 2, pp. 229-252.
- Id., 2009a, "Grice elettorale", in FATIGANTE M., MARIOTTINI L., SCIUBBA E. (eds.), *Linguistica e Società. Studi in onore di Franca Orletti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 172-184.
- Id., 2009b, *La struttura informativa. Forma e funzione negli enunciati linguistici*, Roma, Carocci.
- Id., 2014, "From the knowledge of language to the knowledge of the brain", in *Italian Journal of Cognitive Sciences*, No. 1, 1, pp. 131-161.
- LOMBARDI VALLAURI E., MASIA V., 2014, "Implicitness Impact: Measuring texts", in *Journal of Pragmatics*, n. 61, pp. 161-184.
- Idd., 2015, "Cognitive Constraints on the Emergence of Topic-Focus Structure in Human Communication", in CHERIA A., GANFI, V. (eds.), *Immagine e pensiero. Bilanci nelle scienze cognitive attuali*, Roma-Messina, Corisco, pp. 180-204.
- MACHETTI, SABRINA, 2006, *Uscire dal vago*, Roma-Bari, Laterza.
- RIGOTTI E., 1988, "Significato e senso", in AA.VV., *Ricerche di semantica testuale*, Brescia, La Scuola, pp. 71-120.

- SBISÀ M., 2007, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Roma-Bari, Laterza.
- SCHNEIDER W., SHIFFRIN R. M., 1977, "Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention", in *Psychological Review*, No. 84, pp. 1-66.
- IDD., 1984, "Automatic and Controlled Processing Revisited", in *Psychological Review*, n. 91, No. 2, pp. 269-276.
- SCHWARZ F., 2015, "Presupposition vs. Asserted Content in Online Processing", in SCHWARZ F. (ed.), *Experimental Perspectives on Presuppositions. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, Dordrecht, Springer, pp. 89-108.
- SCHWARZ F., TIEMANN S., To appear, "Presupposition Projection in Online Processing", to appear in *Journal of Semantics*. Presently at <<http://florianschwarz.net/wp-content/uploads/papers/PresupProjectionProcessing.pdf>>.
- SPERBER D., WILSON D., 1986, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.
- STRAWSON P. F., 1964, "Identifying Reference and Truth-Values", in *Theoria*, No. 30, 2, pp. 96-118. Rep. in ID., *Logico-Linguistic Papers*, London, Methuen, 1971, pp. 75-95.
- TIEMANN S., SCHMID M., ROLKE B. *et al.*, 2011, "Psycholinguistic Evidence for Presuppositions: On-line vs. Off-line Data", in REICH I., HORCH E., PAULY D. (eds.), *Proceedings of Sinn & Bedeutung 15*, Saarbrücken, Universaar – Saarland University Press, pp. 581-597.
- TURNER M., FAUCONNIER G., 2002, *Conceptual Blending. The mind's hidden complexities*, New York, Basic Books.

LA SINDROME DEL PENDOLO:
TRA SVILUPPO DELLE COMPETENZE D'USO
E STUDIO DELLE FORME.
UN'ANALISI IN CHIAVE STORICA DI TENDENZE
MILLENARIE NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

Abstract

Il numero 1-2 del 2014 di R.I.L.A. ha ospitato due contributi, uno di matrice neuroscientifica (Buccino, Dalla Volta, Silipo: 177-191) e l'altro di tipo glottodidattico (Mezzadri: 245-60), frutto di una riflessione comune sui rapporti in essere oggi, quelli passati e quelli futuri tra le neuroscienze e la glottodidattica.

Il presente articolo si inserisce nel solco di quelle ricerche, cercando di rileggere la storia dei metodi e degli approcci per l'insegnamento delle lingue alla luce dei fili rossi che possono essere rintracciati lungo i secoli.

Il quesito di base riguarda la possibilità di individuare una continuità tra certe manifestazioni del passato e quelle che a molti sembrano delle tendenze figlie della nostra epoca. In altri termini, ci si pone la domanda se sia possibile qualificare come una sorta di "doppia anima" da un lato la presenza di atteggiamenti metodologici profondamente radicati nell'esperienza diretta e quindi nell'immersione nella lingua, in breve definiti dall'uso comunicativo della lingua, e dall'altro lo sviluppo di approcci e metodi legati alla centralità dello studio delle forme linguistiche.

1. L'esperienza nella didattica delle lingue

I due contributi sopra ricordati nascono dalla collaborazione dei due ambiti disciplinari degli autori che hanno individuato il punto di incontro

nella Teoria dell'*Embodiment* applicata al linguaggio. Ciò che appare centrale nell'approccio incarnato al linguaggio è l'esperienza sensori-motoria a cui fanno riferimento specifici elementi linguistici come i nomi, i verbi e gli aggettivi. L'esperienza è centrale sia nella comprensione che nella produzione linguistica. Questo concetto è particolarmente rilevante nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua seconda o straniera.

Crediamo che l'approccio *embodied* alla lingua possa fornire ulteriore sostegno alla glottodidattica su base empirica, oltre a suggerire e aprire la strada a nuove strategie nell'insegnamento delle lingue incentrate sulla nozione di esperienza sensori-motoria come premessa e prerequisito per qualsiasi tipo di acquisizione linguistica.

Da qui prendiamo le mosse per una riflessione sull'approccio didattico (e glottodidattico) esperienziale.

La ricerca sull'apprendimento, non solo quello linguistico, attraverso l'esperienza ha radici diffuse e profonde: è sufficiente ricordare nomi come quelli di John Dewey, studioso di grande e perdurante influenza nel campo dell'educazione, convinto che “qualsiasi tipo di apprendimento autentico si realizzi attraverso l'esperienza” (1938: 12; nostra traduzione) e che il motore delle idee sia l'esperienza; oppure Maria Montessori con la sua capacità di mettere al centro dei processi educativi il bambino, offrendogli ambienti di apprendimento che stimolano l'autonomia e lo sviluppo di esperienze dirette (cfr. l'opera fondamentale Montessori 1909). In tempi più recenti, l'azione di un educatore come Paulo Freire (cfr. Freire 1973) ha stimolato ulteriori spunti circa il rapporto dialettico che si crea tra l'azione e la riflessione. Un altro nome fondamentale è quello di Jean Piaget: la dimensione esperienziale nella sua visione dello sviluppo cognitivo gioca un ruolo determinante, così come lo gioca nel pensiero dello psicologo sociale tedesco Kurt Lewin (cfr. Lewin 1936), dal quale viene spontaneo riprendere l'approccio esperienziale in gruppo e ricordare il suo *learning cycle*. Nella prospettiva di Lewin l'esperienza concreta è sia l'impulso che lo scopo del processo di apprendimento. Ritroviamo il *learning cycle* di Lewin alla base del modello di David Kolb per il quale l'apprendimento è “il processo attraverso il quale la conoscenza si crea tramite la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza risulta dalla combinazione delle azioni di afferrare e trasformare l'esperienza” (Kolb 1984: 41; nostra traduzione).

La teoria dell'*Experiential Learning* di David Kolb (cfr. Kolb, Kolb 2008; 2009 per un'attenta disamina delle influenze che essa ha avuto e, per un esempio delle controversie che essa ha alimentato, Heron 1992: 193-197) ha prodotto un modello che si struttura in quattro fasi dove il primo momento è costituito dall'esperienza concreta, alla quale fanno seguito l'osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta, per concludersi

con la sperimentazione attiva. Secondo Kolb e Kolb (2009: 319), l'individuo deve completamente aprirsi all'esperienza diretta che esiste solamente nell'*hic et nunc* che gli autori definiscono “un momento di infinita profondità ed estensione che non può mai essere completamente compreso” e aggiungono che una modalità “troppo cerebrale” può inibire la capacità di provare e sentire il momento.

Con questa prospettiva, gli studi di tipo psicologico incontrano la ricerca sul funzionamento del cervello, quanto meno nella prospettiva indicata dall'Embodiment, e insieme forniscono opzioni integrative alle scelte glottodidattiche più votate allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, in una visione che cerca di dare risposte didattiche sempre più adeguate e rispettose di quella conoscenza che il contributo neuroscientifico e quello psicologico mettono a disposizione.

Quanto emerge da questa premessa è che la glottodidattica è alla costante ricerca di contributi in altre scienze al fine di dare risposte in linea con le proprie esigenze teorico-pratiche e appare chiaro che ciò è reso quanto mai necessario dalla scelta, al momento irreversibile, di adottare una prospettiva olistica nel trattare le questioni legate ai processi di apprendimento-insegnamento di una lingua. Il soggetto che apprende è preso in considerazione nelle sue diverse sfere, compresa quella emotiva.

2. La storia ci insegna

Questo contributo, necessariamente contenuto nelle dimensioni, permette di tracciare unicamente delle linee evolutive della glottodidattica e non ambisce a produrre un'esauritiva storia dei metodi e degli approcci.

Consideriamo questa caratteristica del nostro lavoro, peraltro, non un limite ma un'opportunità per focalizzare maggiormente l'attenzione su quelli che abbiamo già definito dei fili rossi. In quest'ottica, così come nel paragrafo precedente si è cercato di evidenziare alcune pietre miliari della riflessione sul ruolo dell'esperienza nell'apprendimento, nel presente paragrafo ci si accontenterà di sottolineare delle tendenze. Così facendo, ad esempio, non si affronteranno i contributi metodologici dei cosiddetti metodi umanistici dell'ultimo quarto del XX secolo. Ciò presenta il vantaggio di potenziare la riflessione sull'inadeguatezza della conoscenza in campo glottodidattico di cui sono portatori molti operatori non specialisti del settore, dagli insegnanti agli studenti: l'anima esperienziale della glottodidattica non costituisce una novità ascrivibile ai nostri giorni, ma una tendenza a volte dominante, a volte concomitante e secondaria in certe epoche che porta a sfatare l'idea che “tradizionale” in glottodidattica sia sinonimo di “attenzione alle forme linguistiche”.

La necessità di tale riflessione è ancor più motivata se si osservano le tendenze in atto nella contemporaneità a cui dedichiamo la prima parte del presente paragrafo.

Un breve excursus lungo i secoli consentirà di mettere a fuoco quelle tra queste tendenze che non possono certo essere circoscritte agli ultimi decenni che, soprattutto con l'inizio del millennio, hanno sancito modifiche profonde nel mondo dell'apprendimento-insegnamento delle lingue. Si tratta di modifiche legate a dinamiche spesso non generate dal mondo della ricerca glottodidattica, ma che lo hanno influenzato in modo determinante. Con gli inizi degli anni Duemila, il mondo ha conosciuto un'evoluzione senza precedenti per quanto attiene alla possibilità di trasmissione dei dati per via telematica e alla gestione dell'informazione in mobilità. Ciò ha permesso di modificare nel profondo le opportunità e le abitudini comunicative di miliardi di esseri umani. Nel 2000 l'idea di *social network* era solo un concetto con pochissime realizzazioni sperimentali e il termine stesso non era stato ancora coniato. Oggi lo scenario è ben diverso, al punto da avere ricadute significative sui processi di apprendimento delle lingue straniere; così, se da un lato le potenzialità della comunicazione consentono di aprirsi a esperienze informali di apprendimento linguistico, dall'altro, nel caso di apprendenti migranti, esse incoraggiano e favoriscono percorsi di permanenza all'interno della cultura e della lingua di provenienza, con i vantaggi e gli svantaggi che ciò può generare nei processi di acquisizione della lingua parlata nell'ambiente in cui l'apprendente vive.

Dunque, sono cambiate le dinamiche relazionali tra l'apprendimento formale, in ambito scolastico, universitario o educativo in senso lato e l'apprendimento informale, legato all'esposizione a una lingua attraverso modalità diverse. Della necessità di mettere in relazione i due ambiti, formale e informale, dell'apprendimento linguistico si era accorto il Consiglio d'Europa che nel 1991 lanciò contemporaneamente il percorso di ricerca che portò al *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* e al *Portfolio Europeo delle Lingue* (Council of Europe, 2001).

Ma è cambiato il mondo in generale, con la ridefinizione degli equilibri geopolitici ed economico-finanziari che hanno imposto di riconsiderare profondamente sia le scelte educative su un piano individuale – fenomeno testimoniato, ad esempio, dall'aumento a livello mondiale dell'interesse verso lingue, come il cinese o il russo, di paesi oggi in forte espansione – sia le scelte attinenti a una sfera collettiva, legate ad esempio alle politiche linguistiche in Europa.

Come spesso avviene, le scelte di tipo educativo rispondono a necessità di altro genere e assecondano bisogni culturali ma anche sociali, ecco allora che i flussi migratori profondamente mutati negli ultimi anni hanno re-

so diverso lo scenario generale, con l'Italia tornata a essere un paese da cui si parte e non solo a cui si arriva. Imparare una lingua per poter vivere, studiare o lavorare in maniera qualificata nel paese dove essa è parlata comporta dei cambiamenti rilevanti non solo nel modo di utilizzare le competenze linguistico-comunicative, ma anche nel modo di acquisirla, dunque di insegnarla. Così, negli ultimi anni, la glottodidattica si è occupata sempre più di apprendimento-insegnamento di una lingua per l'utilizzo veicolare (lingua per lo studio, CLIL, EMI e affini in altre lingue e in altri contesti), proprio per rispondere a questi nuovi bisogni.

Sembrirebbe incoerente dedicare tanto spazio al presente in un paragrafo intitolato *La storia ci insegna*. In realtà, stiamo vivendo un'epoca di rivoluzioni tecnologiche e di mutamenti socio-culturali che impongono, per quanto attiene al nostro ambito, una riflessione sul modo di apprendere e insegnare le lingue. Queste grandi trasformazioni dei contesti, qui solo accennate, presuppongono una capacità d'analisi e una lucidità che sono ben racchiuse in due caratteristiche che il *Quadro* enfatizza sia riguardo ai sistemi educativi che alle competenze dei docenti: coerenza e consapevolezza, la seconda in qualche modo legata alla prima da un nesso di causa-effetto.

A livello didattico, tanto il docente quanto lo studente possono trarre ispirazione dalla storia per migliorare la propria consapevolezza sui processi di apprendimento e di insegnamento di una lingua straniera.

Perciò, ribadiamo, lo scopo di questo articolo non è l'approfondimento della storia della glottodidattica, ma la crescita nel lettore della consapevolezza sui grandi temi, sui fili rossi che attraversano i secoli e ci hanno portato a interpretare questa disciplina. Per una più approfondita disanima degli argomenti di tipo storico rimandiamo a Titone (1980), Pichiassi (1999) e Richards (2014).

3. Apprendere e insegnare le lingue nell'antichità

Come ricorda Titone (1980: 17), lo studio teorico non è ciò che contraddistingue l'apprendimento di una lingua straniera nell'antichità, anche se non mancano tentativi di organizzazione della conoscenza delle lingue in grado di creare un sistema di riferimento per la loro descrizione. È il caso della grammatica del sanscrito dell'indiano Pāṇini, risalente a circa duemilacinquecento anni fa, testo in grado di proporre una descrizione della lingua sanscrita destinata a nativi per un approfondimento della propria madrelingua.

Dai Sumeri, indicativamente in un'epoca coeva, ci pervengono tracce importanti di un passaggio dall'insegnamento della lingua madre – in parti-

colare per permettere agli scribi di sviluppare competenze nella scrittura cuneiforme – alla didattica della lingua a stranieri. Con la conquista degli Accadi, i Sumeri sono spinti a realizzare i primi dizionari (Titone 1980: 19) a noi noti, per poter insegnare ai conquistatori la lingua sumera, espressione di una cultura dotata di una ricca tradizione letteraria.

Anche lo studio degli antichi Egizi ha svelato un mondo ricco di contatti tra le lingue e di tentativi di facilitare le relazioni attraverso strumenti multilingui, come la relativamente moderna (II sec. a.C.) Stele di Rosetta.

Nello stesso periodo, tra il II e il I secolo a.C., opera Dionisio Trace, filologo e grammatico, stoico, che è stato considerato a lungo l'autore dell'*Ars Grammatica*, un trattato che propone una visione elaborata e matura della tradizione linguistica greca in cui viene indicata una codificazione della grammatica nei termini che ancora oggi utilizziamo. Ad esempio, la morfologia delle parole di una lingua viene descritta attraverso una suddivisione in otto parti del discorso: sostantivo, aggettivo, verbo, articolo (e pronome relativo), pronomi, avverbio, preposizione e congiunzione.

Dunque, si potrebbe cominciare ad arguire che l'impostazione di tipo analitico legato allo studio delle forme della lingua abbia fatto la sua comparsa già nell'antichità e che su questa opzione degli studiosi si sia radicata tutta o la maggior parte delle scelte didattiche anche nei millenni successivi. Così, tuttavia, non è: la compresenza in diverse epoche dell'età antica di elementi di analisi linguistica e di più pratiche e consuete inclinazioni all'uso della lingua straniera dettate dal contatto tra le culture non modifica nel profondo una tendenza che rimane dominante, quella dell'apprendimento diretto, per immersione. Pichiassi (1999: 34) afferma che "il mondo antico, occidentale ed orientale, ci appare, dal punto di vista linguistico, pluralistico, anche se ciò non poteva eliminare il fatto che alcune lingue, per il loro prestigio culturale o per il peso politico del popolo che le parlava, finissero per prevalere sulle altre, come è stato per il latino".

Il latino, per l'appunto, è la lingua dei dominatori romani che tanto devono sul piano culturale ai Greci. Il bisogno di competenze comunicative importanti in greco spinge i patrizi romani a far educare i propri figli nella lingua straniera attraverso un'immersione diretta, grazie alla presenza fin dalla più tenera età di figure greche nella vita del bambino. Il giovane, poi, è portato a proseguire questo percorso di educazione bilingue negli anni dell'alfabetizzazione e della formazione a scuola.

I lunghi secoli di supremazia romana portano la lingua latina a essere la lingua della comunicazione internazionale e non solo dello studio, anche durante il Medioevo dopo l'epoca delle grandi migrazioni a seguito della crisi e della susseguente caduta di Roma, quando a muoversi e a entrare in

contatto con altre lingue e culture sono porzioni molto più ridotte della popolazione, quanto meno in Europa.

4. Dal Rinascimento al XIX secolo

Fino al Rinascimento il latino è insegnato in maniera diretta in quanto lingua parlata nel mondo della cultura per la comunicazione internazionale, sia attraverso l'oralità, che mantiene il primato, sia attraverso la lettura e la scrittura. In seguito, l'affievolirsi del ruolo del latino come lingua della comunicazione internazionale, l'affermarsi dei volgari, con le conseguenti necessità di studiarne la struttura e di arricchirli per un uso di tipo culturale e scientifico, e il rinnovato interesse verso i testi classici fanno fiorire studi di tipo filologico e linguistico. È l'inizio di una nuova epoca, contraddistinta da un atteggiamento nei confronti del latino come lingua morta da studiare sui libri di grammatica e con i dizionari.

I volgari nati dal latino e le altre lingue moderne possono contare su una vitalità ben diversa. Da un lato a partire dalla metà circa del XV secolo si comincia a compilare grammatiche dei volgari, ad esempio per la lingua italiana la *Grammatichetta* di Leon Battista Alberti (1434-38) basata sull'uso del fiorentino parlato e diversa dalle posteriori grammatiche scritte sulla scia delle *Prose della volgar lingua* di Pietro Bembo che si fondano sulla lingua letteraria degli autori del Trecento. Dall'altro lato l'insegnamento delle lingue "vive" come lingue straniere continua a essere caratterizzato da un atteggiamento metodologico definito "pratico" ed è finalizzato allo sviluppo di competenze per "cavarsela nelle normali circostanze della vita quotidiana" (Titone 1980: 24), senza riferimenti alla grammatica o alla letteratura. Dunque, le lingue come il francese, soprattutto, e successivamente anche l'inglese devono essere apprese per contatto diretto prevalentemente con parlanti madrelingua (balie, personale di servizio, istitutori) o durante i viaggi.

Questa prospettiva mette al centro l'oralità, in particolare l'ascolto. L'ascolto è seguito da attività di ripetizione e imitazione, senza che i significati vengano completamente chiariti. L'uso della lingua madre dell'allievo è evitato e il ricorso a testi scritti risulta sporadico. Ne consegue che l'errore non è motivo di preoccupazione per l'allievo in quanto l'insegnante incoraggia l'uso della lingua e non l'accuratezza grammaticale. La grammatica viene appresa attraverso l'uso, sostenuto, quando necessario, da manuali di conversazione (cfr. Lehmann 1904 e Klippel 1994).

Il quadro che stiamo delineando determina una polarizzazione, con due tendenze opposte della glottodidattica: una che vede l'allievo oggetto di un insegnamento basato sul contatto diretto e l'immersione nella lingua,

l'altro che comporta lo studio della lingua attraverso un approccio alla grammatica che potremmo definire totalizzante.

Borello (1991: 4) definisce le opinioni di molti autori compresi tra il XVI e il XVIII secolo “sorprendentemente moderne”. In questa sede non è possibile proporre un excursus più ampio, pertanto rimandiamo ai lavori dello stesso Borello (1991), Titone (1980) e Pichiassi (1999) per approfondimenti e per cogliere l'approccio al tema proposto dalla glottodidattica italiana. Tuttavia, proponiamo di osservare almeno alcune delle idee e opinioni di uno dei maggiori pedagogisti del XVII secolo, Jan Amos Komensky (Comenius) come esempio di un atteggiamento verso lo studio delle lingue che si è portati troppo spesso a considerare patrimonio esclusivo dei nostri tempi, schiacciati come si è sotto il peso del metodo grammatical-traduttivo, percepito come l'unica tradizione.

5. Jan Amos Komensky (Comenius) (1592-1670)

Nella sua opera tradotta in latino con il titolo *Didactica Magna* (1638), Comenius dedica una riflessione all'insegnamento delle lingue che considera non come “erudizione o saggezza” ma come mezzi per acquisire e trasmettere conoscenza. Questa prospettiva pratica porta a scegliere con attenzione le lingue da studiare, che devono essere soltanto quelle necessarie: la lingua madre e il latino, le sole da imparare in modo approfondito, il greco e l'arabo per filosofi e medici e l'ebraico per i teologi, oltre alle lingue vive, in particolare quelle dei paesi confinanti con il proprio. Ognuna di queste lingue deve essere appresa separatamente e assegnandole il tempo necessario, stimato in tutta l'infanzia e parte dell'adolescenza per la madrelingua e un anno per ogni lingua moderna. Al latino, invece, Comenius accorda due anni. L'apprendimento di una lingua, sia essa la lingua madre o una lingua straniera, deve avvenire attraverso l'unione tra la parola e l'oggetto che essa descrive. Ciò comporta che lo studio della lingua e lo sviluppo della conoscenza del mondo procedano di pari passo, “perché formiamo uomini e non pappagalli”.

Alla base, dunque, vi è l'idea che l'essere umano abbia la possibilità di apprendere bene ciò che è stato percepito con i sensi, in particolare con la vista.

Questa opzione metodologica implica una ridefinizione delle parole oggetto di studio: per Comenius i dizionari e i glossari sono ottimi strumenti per orientarsi nei termini meno diffusi. Ne consegue, tra l'altro, che oggetto della didattica delle lingue sono inevitabilmente temi e ambiti lessicali in grado di suscitare l'interesse del discente, il quale va condotto ad ap-

prendere in maniera graduale: “dobbiamo insegnare ai bambini a camminare, prima di insegnar loro a ballare”.

La scelta di inserire l’insegnamento e l’apprendimento della lingua in un contesto legato alla scoperta dell’ambiente su cui si basa la conoscenza presuppone una concezione del discente come soggetto attivo nei processi di acquisizione che partecipa alla propria formazione coinvolgendosi attraverso i sensi e la motivazione ad apprendere.

Per raggiungere tale scopo, secondo Comenius, occorre promuovere la pratica e relegare lo studio delle regole a una funzione sussidiaria di assistenza e di rinforzo della conoscenza derivata dalla pratica. La pratica linguistica consiste nell’“ascoltare, leggere, rileggere, copiare, imitare con la mano e la lingua, e facendo questo il più frequentemente possibile”.

Lo studio della grammatica dedicato solo a regole “di natura alquanto semplice” mira a evidenziare le differenze tra la lingua oggetto di apprendimento e la lingua conosciuta dallo studente.

In due opere posteriori, *Methodus linguarum novissima* (1648) e *Orbis sensualium pictus* (1658) l’esperienza sensoriale viene ancor più enfatizzata. Come ricorda Titone (1980: 32), Comenius sviluppa in maniera “più pratica e precisa” “il ricorso all’esperienza sensoriale come punto di partenza intuitivo per l’insegnamento”, in particolare concentrandosi sul ruolo delle immagini nella didattica, attraverso le illustrazioni nei manuali.

La dimensione esperienziale, centrale in questo articolo, risulta essere uno degli elementi più avvincenti e moderni del pensiero di Comenius.

6. La Grammatica di Port-Royal

Il Monastero di Port-Royal, nella regione di Parigi, è il centro da cui si sviluppano studi sulla grammatica che influenzano la linguistica fino al XX secolo. *Grammaire générale et raisonnée* (1660) è il titolo dell’opera, fondata su principi che si richiamano al razionalismo cartesiano, scritta dai due massimi esponenti di questa scuola di pensiero, C. Lancelot, A. Arnauld, con il contributo di P. Nicole. In questo testo gli autori tentano di stabilire i tratti universali delle lingue, quindi “di scoprire quella grammatica unitaria che sta sotto le singole grammatiche di lingue diverse nella loro funzione di comunicare il pensiero, che a sua volta contiene percezioni, giudizi, ragionamenti”. (Borello 1991: 11).

Quest’atteggiamento verso la grammatica spinge N. Chomsky (cfr. *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*, 1966) a rivalutare il lavoro dei grammatici di Port Royal. La suddivisione delle parole rimane quella classica, in nove parti secondo il modello di Pri-

sciano (VI secolo d.C.), che permette di cogliere e descrivere le regole di funzionamento, ma la grammatica viene inserita in strutture logiche fondate sulla semantica delle parole. Al centro dell'attenzione i grammatici di Port Royal non pongono il greco o il latino ma il francese e le altre lingue vive. La loro influenza è fondamentale nel determinare un interesse verso la grammatica come espressione logica che in ambito didattico genera lo sviluppo da un lato di metodi basati sullo studio delle regole della lingua come modo per apprenderla e dall'altro di atteggiamenti didattici che vedono nella riflessione sulla grammatica una maniera per sviluppare le competenze logiche dei discenti.

7. Il XIX secolo: lo sviluppo delle due anime

L'oscillare tra un'anima e l'altra della didattica delle lingue continua nell'arco dei secoli e caratterizza la storia anche del XIX secolo.

7.1 Il metodo grammatical-traduttivo

Agli inizi dell'Ottocento, in ambito germanico, si consolida la corrente metodologica che porta alla nascita del metodo definito *grammatical-traduttivo*, le cui caratteristiche, ben riassunte nella denominazione, si percepiscono in modo immediato osservando i libri di testo di autori di questa corrente. Scrive Titone (1980: 60): “gli autori di libri di testo dell'Ottocento si preoccupavano anzitutto di codificare la lingua straniera in regole fisse di morfologia e sintassi, che andavano spiegate e, alla fine, apprese a memoria. Il lavoro orale era assolutamente ridotto al minimo, mentre si trovava, quasi come appendice alle regole, una manciata di esercizi scritti a caso”.

I libri di testo di Johann Heinrich Seidenstücker rappresentano il prototipo di questa tendenza. Essi influenzarono, ancora nel Novecento, i manuali pubblicati in diversi contesti geografici, tra cui quello italiano. Consideriamo a titolo d'esempio il percorso dedicato all'uso dei tempi dell'indicativo nell'*Elementarbuch der französischen Sprache* (1829: 41-54): dopo alcune pagine di descrizione, in tedesco, dell'impiego nella lingua francese dei diversi tempi dell'indicativo caratterizzata da una spiegazione sull'uso e da una frase d'esempio in francese subito tradotta in modo letterale in tedesco, Seidenstücker propone brani in francese da tradurre in tedesco di notevole lunghezza e complessità, nonché di argomenti nella maggior parte dei casi non collegati all'esperienza dei discenti. I testi in francese sono alternati a brani in tedesco da trasporre in francese. Il contenuto di questi testi è ben rappresentato dal seguente esempio (*ivi*: 52): “Le

cheval favori de Tsi, Empereur de la Chine, étant mort par la négligence de l'écuyer, l'Empereur en colère voulut percer cet officier de son épée. [...]”.

Alla fine del volume si trovano un glossario posto in sequenza secondo l'ordine dei testi da tradurre inseriti nelle sezioni precedenti. La sezione porta un titolo eloquente *Wörter zu den Aufgaben* (Parole per i compiti).

Lo scopo finale dell'apprendimento linguistico è permettere agli studenti di leggere testi letterari, coinvolgendoli in percorsi di educazione o, forse meglio, di addestramento logico. Questo avviene attraverso la presentazione dettagliata delle regole morfosintattiche, soprattutto, tramite lo studio delle stesse e la successiva traduzione di frasi e testi più complessi per l'applicazione delle stesse. Il programma di studio è fondato sulle parti del discorso e sulla sintassi della lingua. Il lessico, del tutto secondario data l'illusione che la lingua possa essere appresa attraverso le regole morfosintattiche, viene memorizzato attraverso strumenti di supporto come il glossario sopra descritto. Nel tempo la tendenza è stata quella di sostituire progressivamente il testo con la frase, unità minima per la pratica linguistica, in quanto il primo è considerato troppo complesso.

Questo approccio tende a fissare le forme linguistiche sul piano morfosintattico congelando la lingua e riducendo al minimo qualsiasi possibilità creativa da parte del discente. La grammatica, da questo punto di vista, risulta essere il miglior appiglio per la creazione di contenitori in cui racchiudere forme fisse e immutabili. Il lessico, invece, presuppone una flessibilità nella gestione della creatività del discente e competenze linguistiche di livello decisamente superiore a quelle di cui spesso dispongono gli insegnanti, almeno in quell'epoca.

Erede di Seidenstücker, Karl Plötz ha un ruolo da protagonista nella didattica delle lingue moderne, in particolare del francese, e influenza diverse generazioni a venire. Una descrizione del credo didattico di Plötz e un'aspra critica sono presenti già all'inizio del Novecento nel testo di Bahl- sen *The teaching of modern languages* (1905: 9-13).

7.2 Il Movimento riformatore e il metodo diretto

Wilhelm Viëtor (1850-1918) è uno degli esponenti più influenti del Movimento riformatore che a partire dagli anni '80 del XIX secolo inizia una battaglia culturale a sostegno di un rinnovamento della didattica delle lingue moderne tendente a porre alla base della formazione la lingua parlata. Questa volontà riformatrice è la conseguenza del mutato scenario socio-economico che verso la metà dell'Ottocento rende possibile l'aumento delle opportunità di comunicare per gli Europei creando una forte richiesta di competenze orali nelle lingue straniere (cfr. Richards 1986: 5).

Plötz, in quanto incarnazione di un atteggiamento didattico da superare, viene aspramente criticato in diversi lavori di Viëtor come il volumetto, quasi un manifesto, *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (1905). Porre al centro la lingua parlata comporta una forte sottolineatura delle competenze orali del docente, il quale deve possedere una padronanza della lingua simile a quella di un nativo, ma significa anche stravolgere l'ordine di importanza: al primo posto non vi è più la forma per uno studio linguistico pressoché fine a se stesso, bensì i significati che la lingua trasmette oralmente, perché “una lingua non si compone di parole, ma di gruppi di parole, o “strutture di discorso” (*speech patterns*), di frasi che significano qualcosa”. (Mallinson, 1957, citato in Titone 1980: 74). Di conseguenza, il lessico non deve più essere memorizzato attraverso elenchi di parole e l'approccio alla grammatica deve essere non deduttivo, attraverso la spiegazione *ex cathedra* del docente, ma induttivo, basato sulla scoperta delle regole tramite l'esposizione alle stesse nei contesti di utilizzo. Inoltre, le regole devono essere prima praticate in contesto e poi insegnate in maniera esplicita. Questo andamento dalla grammatica implicita all'esplicita costituisce un atteggiamento metodologico quanto mai moderno.

Al contrario di quanto avviene con Plötz, Wilhelm Viëtor e i fonetisti, come Henry Sweet (1845-1912) e Paul Passy (1859-1940), ricevono da parte di Bahlsen (1905: 19-34) un trattamento di grande simpatia e apertura, contrassegnato dalla speranza di un effettivo e duraturo rinnovamento della didattica delle lingue moderne fondato sulla centralità delle abilità orali nell'apprendimento linguistico. Tuttavia, i pericoli che vengono avvertiti in una proposta che apre alla diversità delle pronunce, come conseguenza della centralità dell'oralità, “quasi un attentato alla purezza e alla stabilità della lingua” (Cambiaghi, Milani, Pontani 2005: 139), fanno sì che si giunga “alla eliminazione progressiva della sostanza sonora, e quindi della variazione fonetica, a vantaggio di un processo di astrazione che corrisponde all'avvento della fonologia e dello strutturalismo” (*ibidem*).

Lo spessore scientifico di molte scelte metodologiche ed esperienze didattiche nei secoli di cui stiamo trattando non è certo comparabile a quanto oggi consideriamo necessario nella glottodidattica, così come in altre scienze. I risvolti pratici di opzioni come quelle indicate da Comenius o dal Movimento riformatore sono spesso il frutto di constatazioni legate ai risultati dello studio attraverso altri metodi – si veda la critica di Viëtor al metodo grammatical-traduttivo – o di esperienze d'apprendimento per immersione o ancora di osservazioni su come in natura vengono acquisite le lingue.

Richards (1986: 9) ricorda come Montaigne abbia fatto della sua esperienza con il latino il paradigma per le sue scelte pedagogiche. Il latino gli

era stato insegnato da un istitutore, tedesco che non conosceva il francese, con cui aveva trascorso la quotidianità nei primi anni di vita. Questo istitutore si rivolgeva al piccolo Montaigne esclusivamente in latino (cfr. Titone 1980: 29-30). Un approccio di tipo naturale alla lingua straniera porta autori come Lambert Sauveur (1826-1907) a stigmatizzare il ricorso alla lingua madre e alla traduzione e a sostenere l'apprendimento attraverso l'uso comunicativo della lingua.

Il Metodo diretto nasce da questa tendenza “naturale” all'insegnamento delle lingue.

Oltre a L. Sauveur, un nome da ricordare è quello di Maximilian D. Berlitz (1852-1921), il quale ridenomina il Metodo diretto “Metodo Berlitz”. È sotto questa denominazione che il Metodo diretto è giunto fino a noi, grazie alla catena di scuole di lingua che portano il nome del loro fondatore e che sono diffuse ancora oggi in numerosi paesi.

Questo metodo, che Pichiassi (1999: 86) ha definito “frutto del buon senso”, si basa sulla centralità della lingua orale e sull'uso esclusivo della lingua straniera oggetto di studio che viene insegnata attraverso un lessico di alta frequenza utilizzato nella comunicazione quotidiana.

La grammatica viene insegnata in maniera induttiva e, in particolare nei primi livelli, si stimola l'uso dei sensi per sostenere l'apprendimento del lessico attraverso immagini e oggetti, mentre i concetti astratti sono veicolati tramite associazioni di idee, evitando in questo modo il ricorso alla traduzione in lingua madre o in altra lingua. Il ruolo assegnato all'orale porta a priorizzare la fonologia.

Oltre alla difficoltà derivante dal dover gestire le lezioni completamente in lingua straniera, con competenze simili a quelle di un madrelingua, senza la possibilità di ricorrere alla lingua madre degli studenti – qualità reperibili in non molti insegnanti – il Metodo Diretto presenta altre criticità che lo rendono di difficile impiego in realtà dove gli studenti non siano così motivati come nelle scuole private della catena Berlitz: ad esempio la carenza di fondamenti scientifici, l'assenza di manuali per il sostegno del lavoro soprattutto individuale, o ancora il tempo speso a cercare di far comprendere significati nella lingua target quando questi sarebbero molto più efficacemente resi attraverso la traduzione. Inoltre, aver ridimensionato il ruolo delle abilità scritte in maniera così significativa provoca una forte reazione in ambienti educativi istituzionali nei quali la scrittura e ancor più la lettura vengono invece rivalutate al punto da dar vita a un vero e proprio metodo, il Reading Method.

8. Conclusioni

La nostra riflessione si conclude con gli inizi del XX° secolo, costretti da limiti di spazio, pur nella consapevolezza che il '900 ha visto nascere e fiorire atteggiamenti di vario segno e metodologie a volte totalmente in contrasto tra loro relativamente alle lingue straniere e alla lingua madre o a quella dominante nell'ambiente. Basti pensare all'Italia e alle scelte di politica linguistica legate al percorso a tappe forzate per trasformare il Paese da dialettologo a italofono o in tempi più recenti ai mutamenti nei comportamenti linguistici in atto derivanti dalla compresenza sul territorio nazionale di un numero notevole, ancorché imprecisato, di lingue immigrate. A queste osservazioni sociolinguistiche basilari, si aggiungono altre considerazioni in merito allo sviluppo della ricerca scientifica in diversi ambiti, tra cui quello glottodidattico, che influenzano le scelte operative nella didattica delle lingue moderne. Anche qui è sufficiente ricordare i contributi dello strutturalismo o quelli legati agli studi di Chomsky o a titolo d'esempio le ricerche in ambito neuroscientifico di cui quelle a sostegno dell'ipotesi incarnata della natura del linguaggio citata in apertura di questo articolo non sono che alcune delle manifestazioni.

Vorremmo, tuttavia, riaffermare, a mo' di conclusione, che questa scelta imposta ci dà la possibilità di enfatizzare la duplice natura delle scelte metodologiche riguardanti i processi di apprendimento-insegnamento delle lingue straniere: da un lato approcci comunicativi esperienziali, dall'altro il focus preponderante sull'analisi delle forme linguistiche.

Consideriamo questo modo di osservare tali dinamiche un assunto di base in grado di stimolare riflessioni anche di ordine pratico, nel tentativo di scongiurare il rischio di un perdurare o a volte – si considerino ad esempio le scelte *d'antan* di buona parte dell'editoria nazionale e internazionale per il mercato scolastico italiano – di un ritorno di metodologie prevalentemente incentrate sullo sviluppo delle competenze morfosintattiche a scapito di un maggior ruolo delle competenze comunicative, più in linea con le esigenze della contemporaneità.

Inoltre, la possibilità di individuare delle convergenze tra una matrice storica esperienziale e le esigenze della contemporaneità consente di confermare la rilevanza su un piano scientifico ma anche applicativo degli studi traslazionali tra la glottodidattica e le neuroscienze a cui si fa riferimento in questo articolo.

Bibliografia

BAHLSSEN L., 1905, *The teaching of modern languages*, Boston, Ginn.

- BORELLO E., 1991, *Storia della glottodidattica*, Alessandria, Edizioni dell'Orso.
- BORELLO E., 1996, *Seicento anni di insegnamento delle lingue. Storia della glottodidattica*, Chieri, TTS.
- BUCCINO G., DALLA VOLTA R., SILIPO F., 2014, "Le categorie morfologiche nel sistema motorio", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn.1-2.
- CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di), 2005, *Europa plurilingue*, Milano, Vita e Pensiero.
- COUNCIL OF EUROPE, 2000, *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*, Strasbourg, Council of Europe, Documento DGIV/EDU/LANG 2000 33.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DEWEY J., 1938, *Experience and Education*, New York, Macmillan.
- FREIRE P., 1973, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, The Seabury Press.
- HERON J., 1992, *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*, London, Sage.
- KLIFFEL F., 1994, *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*, Münster, Nodus.
- KOLB A. Y., KOLB D. A., 2008, *Experiential learning theory bibliography*, Cleveland (OH), Experience Based Learning Systems.
- KOLB A. Y., KOLB D. A., 2009, "The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning", in *Simulation & Gaming*, n. 40.
- KOLB D. A., 1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- LEHMANN A., 1904, *Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit*, Dresden, Druck B. G. Teubner.
- LEWIN K., 1936, *Principles of topological psychology*, New York, McGraw-Hill.
- MALLINSON V., 1957, *Teaching a foreign language*, London, Heinemann.
- MEZZADRI M., 2014, "Tra la glottodidattica e le neuroscienze: ponti in costruzione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, nn. 1-2.
- MONTESSORI M., 1909, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nella Casa dei Bambini*, Città di Castello, Lapi.
- PIAGET J., 1964, *Six études de psychologie*, Paris, Gontier.
- PICHIASSI M., 1999, *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- RICHARDS J. C., RODGERS T. S., 1986, *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

- RICHARDS J. C., RODGERS T. S., 2014, *Approaches and methods in language teaching* (terza edizione), Cambridge, Cambridge University Press.
- SEIDENSTÜCKER J. H., WAHLERT G. E. A., 1829, *Elementarbuch der französischen Sprache*, Schultz.
- TITONE R., 1980, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.

GUIDA PER GLI AUTORI DI *RILA*

RILA è uno strumento messo a disposizione dall'Editore Bulzoni per gli studiosi del settore. Nell'estate del 2012 è stata inserita nella "Classe A" dall'ANVUR. Perché essa continui ad essere disponibile occorre promuovere gli abbonamenti presso tutti gli interessati – privati, istituti, biblioteche, ecc., soprattutto quelle delle istituzioni dell'autore, che può anche sottoscrivere un abbonamento personale. Alcuni numeri monografici possono essere utili come testi per corsi universitari e quindi possono essere acquistati dagli studenti come normali volumi.

Per abbonamenti, pubblicità, ecc. ci si rivolga direttamente a <http://www.bulzoni.it/> (Web) oppure bulzoni@bulzoni.it (e-mail).

Temario

I confini della Linguistica Applicata sono abbastanza aperti, includono un'ampia area che non identifichiamo a priori con la sola Glottodidattica, la Linguistica computazionale, l'analisi dei *corpora*, i bisogni linguistici speciali ecc. L'importante è che gli autori che vogliono mandarci dei testi si chiedano due cose:

- a. riguarda le scienze del linguaggio da una prospettiva applicata?
- b. qual è il 'valore aggiunto' di questa proposta per un pubblico costituito da specialisti?

Per questo pubblico, sono più preziose poche pagine che illustrano i risultati di un'indagine o di una sperimentazione che molte pagine di premesse storico-metodologiche, di inquadramento del tema, e così via, che affrontano temi ben noti al lettore implicito.

Invio di saggi per la pubblicazione

Inviando un testo per la pubblicazione, l'Autore dichiara implicitamente che

- il lavoro è originale, non pubblicato altrove nemmeno in altra lingua, non messo in pre-print online;
- di essere titolare di ogni diritto di pubblicazione e riproduzione del testo e di tutto quanto in esso è contenuto – citazioni, immagini e/o altro materiale soggetto a copyright, sollevando l'editore da ogni responsabilità.

I saggi possono essere in francese, inglese, italiano, spagnolo o tedesco e avranno un *Abstract* di non oltre 120 parole, in italiano per i lavori in lingua straniera e viceversa. La correttezza linguistica è responsabilità dell'autore.

Un saggio dovrebbe essere tra i 30.000-35.000 caratteri, spazi inclusi, ivi comprese le note, la bibliografia ecc. se ci sono schemi e figure, ridurre i caratteri; va inviato solo in word a balboni@unive.it e a matteo.santipolo@unipd.it, con una versione pdf per verificare l'impaginazione.

Revisione scientifica

Ogni saggio passa tre valutazioni:

- la prima è della redazione. Nelle sezioni monografiche, il curatore funge da *guest editor* integrando la redazione per quello specifico numero.
- due valutazione esterne ed anonime; i saggi che necessitano di modifiche vengono ri-inviati agli autori prima di passare alla seconda fase di referato. Nel caso in cui una delle due valutazioni sia negativa (quindi non solo una richiesta di aggiustamenti), il saggio viene sottoposto a un terzo revisore esterno.

Solo i saggi con tre valutazioni positive vengono accettati.

Norme di stile

I saggi vengono presi in considerazione se seguono le seguenti indicazioni:

- Vanno composti in word;
- tabelle, rientri, elenchi puntati vanno realizzati usando gli appositi comandi di word e non la barra spaziatrice;
- immagini in toni di grigio devono essere di qualità adeguata ad una facile lettura, visto che la rivista non è a colori;
- tener conto del formato e della dimensione della pagina di RILA.

Per il layout:

- a. *sopra il titolo*: indirizzo postale completo e la posta elettronica, per i contatti;
- b. *sotto il titolo* riportare il nome completo dell'Autore, seguito dalla istituzione di appartenenza;
- c. sotto l'autore un Abstract di non oltre 120 parole, in corsivo;
- d. *paragrafatura*: evitare di titolare un paragrafo iniziale con 'pre-messa' o 'introduzione';
- e. paragrafi di primo livello hanno numero+punto e sono in corsivo nero: **2. La complessità...**;
- f. quelli di secondo livello non hanno punto dopo l'ultimo numero e sono in corsivo chiaro: *2.1 La complessità...*;
- g. quelli di terzo livello sono in tondo chiaro: 2.1.2 La complessità...

Quanto allo stile tipografico:

- a. parole straniere nel corpo del testo in corsivo;
- b. virgolette: nelle citazioni "..."; per le parole da evidenziare '...'; se ci sono virgolette, non c'è corsivo. Evitare « »; l'evidenziazione col neretto è esclusa;
- c. interlinea 1; verificare in Layout di pagina che come interlinea sia selezionato 0 in entrambe le caselle.
- d. *citazioni*: oltre le tre righe di testo, comporre un paragrafo a sé, col margine sinistro rientrato di almeno un centimetro e senza virgolette iniziali e finali, corpo 11;
- e. *maiuscolo*: sigle come SLI o CLIL, editori come ESI o UTET vanno scritti in maiuscoletto (ctrl+maiusc+K); il MAIUSCOLO PIENO, così come il **neretto**, è escluso dal saggio;
- f. *le note* si usano solo quando non si può usare un riferimento interno tra parentesi; le note vanno messe con l'apposito comando di word che le numera e le colloca a pie' di pagina;

Riferimenti bibliografici

Autore-data tra parentesi, senza virgola fra il nome dell'autore e la data:

- se ci sono le pagine, due punti dopo l'anno e poi uno spazio (**Rossi 1998: 134-135**);
- se si citano più opere, dello stesso autore o di autori diversi, separare ogni riferimento con un punto e virgola: es. (**Rossi 1993; 1994; Bianchi 1999; 2009**).

- due opere dello stesso autore pubblicate nello stesso anno vanno distinti con una lettera dell'alfabeto: **(Rossi 1998a)** e **(Rossi 1998b)**;
- citazione i opere con più di due autori: il primo autore seguito da *et al.* **(Rossi et al., 1999)** purché non si creino ambiguità. La *entry* completa sarà in bibliografia.

Bibliografia

Si sconsigliano bibliografie generali, facilmente reperibili on line; si richiedono invece i riferimenti completi alle opere citate nel saggio, collocate in ordine alfabetico, senza sezioni separate. Quanto allo stile:

Volume:

ROSSI M., 2014, *Titolo in corsivo*, Città, Editore.

- niente virgola tra cognome e nome; tutte virgole tra i vari elementi, punto finale;
- se ci sono più di 3 autori, segnare il primo seguito da *et al.*;
- curatela senza virgola antecedente: **BIANCHI G. (a cura di), 2015, *Titolo del libro*, Città, Editore.**
- l'anno *dell'edizione originale* non va tra parentesi ma tra virgole, dopo eventuale (a cura di); l'anno deve essere quello; eventuale traduzione va indicata di seguito, (tra parentesi),
- il titolo deve essere quello originale;
- città in italiano;
- nome editore, senza 'editore', 'edizioni, ecc.

Saggio:

ROSSI M., 2014, "Titolo in tondo", in BIANCHI G. (a cura di), *Titolo del libro in corsivo*, Città, Editore.

ROSSI M., BIANCHI G., 2014, "Titolo in tondo", in Nome della rivista in corsivo, n. 2 (oppure: nn. 1-2).

Non servono le pagine, ma se si desidera metterle, allora vanno in tutte le *entries*. Non serve il volume della rivista, ma se si mette in una *entry*, va in tutte.

On line

Volumi o saggi reperibili anche on line (in siti stabili, quali ad esempio le versioni on line delle riviste) possono indicare, dopo il punto che segue l'editore o il numero della rivista, la url dove si può trovare il saggio.

Paolo E. Balboni, balboni@unive.it
Matteo Santipolo, matteo.santipolo@unipd.it

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata

Quadrimestrale di ricerca linguistica e glottodidattica

Redazione Paolo Balboni, Matteo Santipolo
Amministrazione Bulzoni editore srl
Via dei Liburni, 14 – 00185 ROMA
☎ 06 4455207 – fax 06 4450355

Abbonamenti

Italia	€ 50,00
Estero	€ 85,00
Un fascicolo	€ 20,00
Fascicolo doppio	€ 35,00

Versamento su c.c.cp. n. 31054000 intestato a:
Bulzoni editore srl – via dei Liburni, 14 – 00185 Roma
I fascicoli non pervenuti all'abbonato devono essere reclamati esclusivamente entro 30 giorni dal ricevimento del fascicolo successivo.

Stampa: Domogaf s.a.s.
Circonvallazione Tuscolana, 38 – 00174 Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 290– 93 dell'8 luglio 1993

Le opinioni espresse negli scritti qui pubblicati impegnano soltanto la responsabilità dei singoli autori

Referees

Ogni contributo destinato ai fascicoli della rivista *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, è sottoposto dal Comitato scientifico alla valutazione di due referees, rispettando il criterio dell'anonimato.

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

copia saggio rilasciata per uso istituzionale - www.bulzoni.it | bulzoni@bulzoni.it

