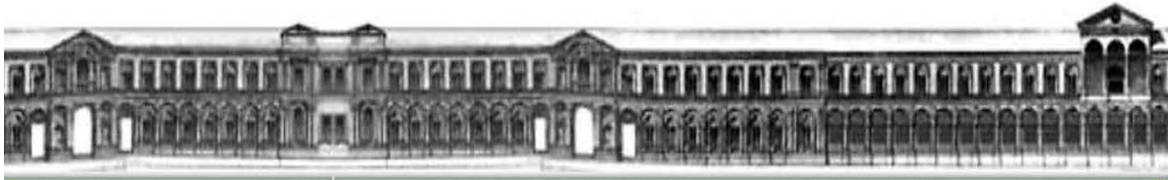


# Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica  
italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



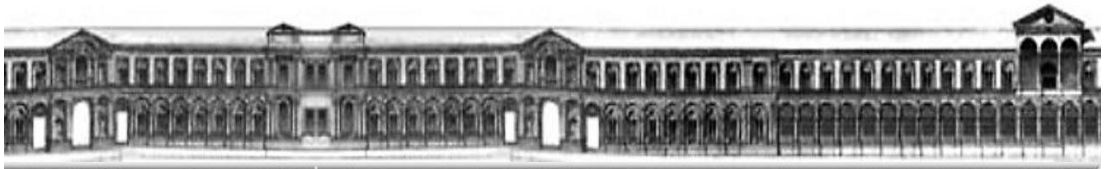
**Anno 11/1 – 2019**

ISSN: 2037-3597

# Italiano LinguaDue

Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica

Diretta da Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada



**Anno 11/1 – 2019**

ISSN 2037-3597



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI MILANO



*Direzione*

Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

*Comitato Scientifico*

Massimo Arcangeli, Monica Barsi, Franca Bosc, Gabriella Cartago,  
Michela Dota, Andrea Felici, Pietro Frassica, Giulio Lepschy, Michael Lettieri,  
Edoardo Lugarini, Danilo Manera, Bruno Moretti, Silvia Morgana,  
Franco Pierno, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada, Maria Cecilia Rizzardi,  
Giuseppe Sergio, Paolo Silvestri, Roberto Ubbidiente

*Redazione*

Edoardo Lugarini, Franca Bosc, Michela Dota, Valentina Zenoni

ISSN: 2037-3597

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

## INDICE

### ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA

- Fraseologia italiana basata sull'uso: lessicografia digitale per apprendenti tra la Frame Semantics e la Grammatica delle Costruzioni* 8  
Riccardo Imperiale, Elmar Schafroth
- Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali* 37  
Francesca Gallina
- Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2* 54  
Paolo Orrù
- "Il mio vicino di casa ha un secondo ufficio!" L'ambivalenza del concetto di appropriatezza comunicativa nella didattica dell'italiano come seconda lingua* 69  
Gilles Kuitche Talé
- Le consonanti affricate: strategie di acquisizione in italiano L2* 78  
Patrizia Sorianello
- Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale?* 99  
Ivana Fratter
- Service phone call openings in Italian as a second language textbooks* 109  
Cecilia Varcasia

### LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

- L'italiano nella scuola svizzera. Nei piani di studio Harnos e nelle pratiche didattiche* 126  
Alessandra Spada
- Indagine sull'insegnamento della lingua e della cultura italiane in Libano* 149  
Graziano Serragiotto, Giuseppe Maugeri
- L'italiano nella scuola albanese* 170  
Lucia Cucciarelli



## EDUCAZIONE LINGUISTICA

- Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura* 180  
Anna Rosa Guerriero
- Lo spazio della parafrasi e della riformulazione nelle grammatiche scolastiche* 192  
Chiara De Caprio, Francesco Montuori
- L'italiano delle versioni scolastiche dal latino* 213  
Ilenia Sanna

## LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA

- La punteggiatura nei sottotitoli interlinguistici di serie televisive anglosassoni* 232  
Davide Mastrantonio, Michele Ortore
- Autobiografie di emigrati da San Marco in Lamis: caratteristiche linguistiche e testuali* 260  
Eugenio Salvatore
- “I ricordi di Londra” di Edmondo De Amicis: un’analisi linguistica* 281  
Alessandro Canazza

## ESPERIENZE E MATERIALI

- Studenti internazionali incoming e conoscenza della lingua italiana: resoconto di un’esperienza di accoglienza e valutazione* 314  
Paola Celentin, Erika Hilde Frisan
- L’Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera* 341  
Giulia Troiano
- Scuola digitale: l’ambiente di apprendimento Moodle applicato ad un CPLA* 399  
Alessia Fadda
- Il PROJECT WORK nell’educazione al patrimonio storico-culturale dei cittadini migranti* 428  
Milena Angius

*Imparare fotografando. La fotografia per l'apprendimento dell'italiano L2* 448  
Marta Casagrande

*Poesia e lessico nella scuola primaria: primi risultati di un progetto* 468  
Franca Bosc

## **RECENSIONI – SEGNALAZIONI**

Sergio Lubello, Claudio Nobili, *L'italiano e le sue varietà* 479  
Laura Marrazzo

Maria G. Lo Duca, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria* 486  
Elena Duso

*La punteggiatura nella storia della lingua italiana. Norme e usi.* 496  
Convegno internazionale, Basilea, 20-22 febbraio 2019  
Giuseppe Sergio

Erminia Ardissino (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola superiore* 512  
Franca Bosc

*Dizionario dei vini e vitigni d'Italia italiano – cinese* 515  
Franca Bosc

**ITALIANO LINGUA SECONDA/STRANIERA**

# FRASEOLOGIA ITALIANA BASATA SULL'USO: LESSICOGRAFIA DIGITALE PER APPRENDENTI TRA LA *FRAME SEMANTICS* E LA GRAMMATICA DELLE COSTRUZIONI

Riccardo Imperiale, Elmar Schafroth<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Nel seguente articolo<sup>2</sup> verrà presentato un progetto di ricerca lessicografico-fraseologica<sup>3</sup> le cui basi teoriche si fondano sulla Grammatica delle Costruzioni *usage-based* e sulla *Frame Semantics*. Per prima cosa si definirà il quadro teorico (capitolo 2) e poi si discuteranno i termini “sintassi interna” e “sintassi esterna” (capitolo 3). Nel capitolo 4, i metodi e i problemi di attuazione pratica saranno illustrati attraverso casi concreti.

Prima di iniziare, tuttavia, sarà opportuno fornire alcune spiegazioni sulla rilevanza e la genesi del progetto.

È noto che le lingue hanno un gran numero di unità plurilessicali più o meno “fisse”, la maggior parte delle quali sono chiamate *unità fraseologiche* (ad es. Skytte, 1988), *Phraseeme* (ad es. Burger, 2015), *Phraseologismen* (ad es. Fleischer, 1997) o *fraseologismi* (ad es. Giacoma, 2012), *set phrases* (ad es. Moon, 1998) o *idioms* (in senso lato) (ad es. Fillmore, Kay, O'Connor, 1988; Sinclair, 1991), ma anche *formulaic sequences* (Wray, 2002) o *usuelle Wortverbindungen* (Steyer, 2013). A questi *fraseologismi* – questo è il termine generico usato nel seguente articolo – appartiene un sottogruppo numericamente non insignificante, quello composto dalle cosiddette *espressioni idiomatiche* (ad es. Casadei, 1996), *frasi idiomatiche* (Dardano, 1996) o, comunemente, *modi di dire* (*ib.*), così come vengono chiamati in italiano<sup>4</sup>. Questo sottogruppo si caratterizza per il fatto che i suoi membri hanno un significato letterale (spesso inaccessibile) e lessicalizzato (anche “idiomatico”, “fraseologico” o “figurativo”) (Dobrovol'skij, Piirainen, 2009: 11 sg.), chiamato anche *non composizionale* (ad es. Casadei, 1996: 22; in inglese *non compositional* (cfr. Moon, 2007: 1045, o Norrick, 2007: 615), in quanto non può essere “ricostruito” (o almeno non facilmente) dai significati dei singoli componenti, come dimostrano le locuzioni idiomatiche (verbali) *dare del filo da torcere* o *menare il can per l'aia*. Poiché nella fraseologia inglese il termine generico “fraseologismi” si riferisce anche a combinazioni fisse che sono completamente

<sup>1</sup> Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf.

<sup>2</sup> Ringraziamo Erica Autelli, Silvia Caravaggi, Delia Guido e Francesca Martulli per la revisione linguistica dell'articolo e per i loro commenti sul contenuto.

<sup>3</sup> Si tratta di un progetto finanziato dalla Deutsche Forschungsgemeinschaft della durata di tre anni (dal 2018 al 2021), al quale partecipano, oltre al direttore (E. Schafroth), il coordinatore del progetto (R. Imperiale), due dottorande (Tamara Blach, Francesca Martulli), tre assistenti ricercatrici (Delia Guido, Juliane Niedner, Anna Wolf), due lessicografe (Susanne Kolb, Luisa Giacoma), una consulente linguistica italiana (Sibilla Cantarini) e un informatico (Thorsten Scherff). La sovvenzione ammonta a 456.886 euro.

<sup>4</sup> Qui si preferisce invece il termine *locuzione idiomatica* (*verbale*).

composizionali (come ad esempio, *giorno e notte, andata a ritorno*), terminologicamente non sempre distinte dal sottogruppo delle locuzioni idiomatiche non composizionali, chiamate *pure idioms* in Norrick (2007: 617), citazioni come le seguenti devono essere intese come ‘tutto ciò che è fraseologico in una lingua’, cioè fisso e imprevedibile o idiosincratico (idiomatico o meno).

Ed è una quantità notevole:

it turns out that the idiomatic reaches into every nook and cranny of a language, so much so that it might not be outrageous to claim that just about everything in a language is idiomatic to a greater or lesser degree and in some way or other. If anything, it is the fully regular, the fully compositional, that is exceptional (Taylor, 2012: 71 sg.)

Anche Hausmann esprime questo concetto, e lo fa in un modo ancora più drastico, descrivendo con l’aggettivo *idiomatique* tutto ciò che è fraseologico:

[D]ans une langue étrangère presque tout est différent, presque tout est idiomatique. C’est le parallélisme qui est l’exception, non la spécificité (Hausmann, 1997: 284).

Nelle nostre lingue, quindi, abbiamo a che fare in larga misura con «konventionalisierte[n] Muster[n], [...] die durch wiederkehrenden Gebrauch geronnen sind» («schemi convenzionali che si sono coagulati attraverso l’uso ricorrente»). Queste *usuelle Wortverbindungen* (combinazioni usuali di parole) sono «autonome sprachliche Gebilde, denen als Ganzes eine Funktion in der Kommunikation zugeschrieben werden kann [und die] als Lexikoneinheiten abrufbar [sind]» («entità linguistiche autonome a cui nel complesso può essere attribuita una funzione nella comunicazione e che sono recuperabili come unità lessicali») (Steyer, 2013: 23).

Ed è proprio il loro valore comunicativo, arricchito da potenzialità pragmatiche e retoriche, che in genere va perdendosi in una lingua straniera per mancanza di competenza fraseologica<sup>5</sup>. Questo non vale solo per i fraseologismi che, per la loro struttura lessematica, sono già considerati come aventi un’anomalia semantica o un’incongruenza situazionale, cioè locuzioni idiomatiche come *to bark up the wrong tree* in inglese, *auf dem Holzweg sein* (letteralmente *essere sul sentiero di legno*) o *essere fuori strada*, chiamate *decoding idioms* da Makkai (1972). Ma vale anche per i cosiddetti *encoding idioms*, della cui idiosincrasia e spesso anche della loro idiomaticità i madrelingua sono inconsapevoli e che quindi a volte non sono nemmeno trattati nei dizionari, e di solito non vengono presi in considerazione nell’insegnamento delle lingue straniere. Si tratta di casi come, ad esempio, *di gran lunga*, ingl. *by far*, ted. *bei weitem*, o collocazioni parzialmente idiomatizzate come *to answer the door* o *an die Tür gehen*, *aprire la porta*. L’obiettivo di una didattica e lessicografia delle lingue straniere deve quindi essere quello di dare maggiore risalto al significato dei fraseologismi nell’insegnamento delle lingue in generale e di descriverli in dizionari pedagogici o speciali in modo che possano non solo essere compresi, ma anche essere usati dal punto di vista semantico e pragmatico in modo adeguato nella comunicazione. Ed è proprio questo

<sup>5</sup> «Phraseologische Ausdrücke machen einen wichtigen Teil der pragmatischen Kompetenz von Sprechern einer Sprache aus, da sie kulturelle Werte, soziale Erwartungen und Sprechereinstellungen reflektieren können» (Finkbeiner, 2015: 140).

l'obiettivo a cui non ci si è ancora lontanamente avvicinati, perché i dizionari (convenzionali) non sono in grado di farlo.

Questa mancanza non può nemmeno essere attribuita alla lessicografia perché il lavoro di base per una tale sfida non è mai stato avviato. Questo include dati basati sui *corpora* che mostrano come un fraseologismo si comporta semanticamente-pragmaticamente in diversi contesti e contesti, ma anche quale portata formale esiste (omissione, modifica e scambio di costituenti, uso tipico delle cooccorrenze e delle valenze, ecc.). Ma da dove dovrebbero venire tutte queste conoscenze fraseologiche?

GEPHRI (Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen) svolge questo lavoro di base ed elabora i risultati sotto forma di dati digitali pubblicati secondo un'ideazione orientata alla *Frame Semantics* e alla Grammatica delle Costruzioni.

I destinatari del progetto sono tutti coloro che stanno imparando l'italiano in una fase avanzata, in particolare i madrelingua tedeschi che frequentano i corsi di laurea triennale e magistrale in italiano o che studiano per diventare insegnanti d'italiano, ma anche i parlanti italiani che sono interessati agli equivalenti tedeschi dei fraseologismi italiani, nonché gli insegnanti d'italiano nelle scuole superiori, traduttori, interpreti, editori che si occupano di lessicografia italiana, studiosi di italianistica, in particolar modo di linguistica italiana, e chiunque sia interessato e abbia una buona conoscenza dell'italiano.

## 2. QUADRO TEORICO

### 2.1. *Frame semantics*

Il primo impulso all'idea di raccogliere le conoscenze necessarie alla comprensione e all'uso attivo e accurato dei fraseologismi è venuto da un'esplorazione della *Semantics of Understanding* di Fillmore, che nel 1975 ha scritto quanto segue:

a sentence can only be fully interpreted if we know something about the *situation* in which it has been used; in many cases, then, understanding a sentence involves knowing the class of situations in which it could be appropriately uttered and knowing what *effect* it could be expected to have in that situation (Fillmore, 1975: 16; il corsivo è nostro).

Fillmore ha così affrontato esattamente ciò che mancava nelle precedenti descrizioni lessicografiche dei fraseologismi: il riferimento alla situazione nella quale l'espressione si usa e l'effetto di un'unità fraseologica o, più in generale, la fornitura di *verstehensrelevantem Wissen* ("conoscenze rilevanti per la comprensione" o "sapere epistemologicamente rilevante") (Busse, 2012). Secondo la semantica dei *frame* di Fillmore, questa conoscenza (linguistica, enciclopedica, esperienziale e sociale) può essere presentata in modo tale da essere illustrata e strutturata in una sorta di "quadro" cognitivo:

In Frame Semantics, a linguistic unit, here, a word [...] *evokes* a frame. That frame is the structure of knowledge required for the understanding and appropriate use of lexical items or phrases (Fillmore et al. 2003, 2; Hervorhebung im Original).

In un tale “Wissensrahmen” (quadro epistemico) (Busse, 2009) sono rappresentati quegli elementi di conoscenza che sono attivati (evocati) da espressioni linguistiche.

Sprachliche Bedeutungen sind das Ergebnis dieses Aktualisierungsprozesses. Bedeutungen haben demnach keinen atomaren Charakter; sie bestehen [...] aus einem Geflecht von Wissenselementen, das im Sprachverstehensprozess auf Hintergrundwissen erschlossen („inferiert“) wird (Busse, 2009: 85).

Per fare un esempio dal campo della fraseologia: dicendo una frase come *Con i suoi continui rimproveri mi ha mandato in bestia*, in un interlocutore di madrelingua italiana viene evocato il *frame* della rabbia. Questo è caratterizzato da una serie di elementi di *frame* (ruoli semantici), alcuni dei quali possono essere considerati *costitutivi* (*elementi core frame*), altri *non costitutivi* (*elementi non-core frame*) (cfr. FrameNet). Gli elementi costitutivi del *frame* analogico in FrameNet (*annoyance*) sono EXPERIENCER, EXPRESSOR (ad esempio, mimiche, gesti, reazioni fisiche o linguistiche), STATE, STIMULUS e TOPIC. In altre parole, una descrizione lessicografica della locuzione idiomatica *mandare in bestia qcu.* dovrebbe considerare questi ruoli semantici essenziali così come inteso da FrameNet. Anche i ruoli semantici non costitutivi come CIRCUMSTANCES, DEGREE, EMPATHY\_TARGET (in fin dei conti, il destinatario a cui è rivolta la rabbia), EXPLANATION, MANNER e TIME possono rappresentare ulteriori elementi di conoscenza nel processo di comprensione del fraseologismo. Alcuni di questi elementi del *frame* illuminano la dimensione pragmatica, compresi i contesti tipici, del fraseologismo (ad es. CIRCUMSTANCES, EXPLANATION, EMPATHY\_TARGET).

I fraseologismi (e naturalmente i lessemi) del medesimo *frame* possono essere descritti allo stesso modo. Inoltre (in FrameNet) ci sono informazioni sulla semantica e la valenza. Poiché in FrameNet sono stati assegnati diversi lessemi ad uno stesso *frame* e vengono mostrate le relazioni tra più *frame*, il progetto di Berkeley non è solo un dizionario con componenti semasiologiche, ma viene considerato anche un thesaurus per via dei riferimenti onomasiologici (Fillmore *et al.*, 2003: 1).

## 2.2. GEPHRI e FRAMENET a confronto: differenze e similitudini

Il progetto GEPHRI si intende come implementazione di teoremi e metodi centrali della Grammatica delle Costruzioni (vedi capitolo 2.3) e della *Frame Semantics*. Tuttavia, si è dovuto scendere a compromessi al fine di renderlo agevolmente accessibile agli utenti. Questi compromessi sono brevemente riassunti di seguito.

In primo luogo, tuttavia, verranno delineate le **somiglianze** con la semantica dei *frame* di Fillmore. L’idea di base del *frame* come quadro di conoscenza cognitiva, concepito come modello di descrizione linguistica, viene mantenuta in GEPHRI. Si tratta di una struttura lessicografica, qui chiamata *fraseoframe*, che descrive i fraseologismi sulla base di costituenti strutturali *frame*-semantici, i cosiddetti *slot*, *filler* e *default values* (cfr. Barsalou, 1992: 158 s.; Ziem, 2008: 13, 266 sgg.). Gli *slot* si riferiscono agli aspetti rilevanti della conoscenza, ovvero categorie descrittive quali “significato”, “valenze grammaticali e lessicali”, “caratteristiche della sintassi interna ed esterna”, “funzione illocutiva”. I *valori standard* riguardano le conoscenze da attendersi, in quanto possono essere estratte principalmente dai dizionari; i valori di riempimento concreti (*filler*) corrispondono alle

conoscenze acquisite dall'uso della lingua autentica attraverso l'analisi linguistica del *corpus*. La rappresentazione di questi costituenti strutturali avviene sotto forma di assegnazioni formate da attributo-valore (vedi capitolo 4)<sup>6</sup>.

Un'altra caratteristica comune a FrameNet è la concezione di GEPHRI come dizionario semasiologico e thesaurus onomasiologico, nel senso che le 600 locuzioni idiomatiche trattate nel progetto di Düsseldorf e scelte dopo analisi di frequenza basate su *corpora* e discussioni circa il loro uso corrente tra i madrelingua, vengono assegnate a campi semantici (simili ai frame). Inoltre vengono indicati riferimenti onomasiologici ad ulteriori fraseologismi (che attivano lo stesso frame) e anche a lessemi dello stesso campo semantico. Per rimanere fedeli all'esempio precedente *mandare in bestia qlcu.* – rimanda a *dare ai/ sui nervi a qlcu.*; *dare fastidio a qlcu.*; *far arrabbiare/ incazzare qlcu.*; *far girare le palle a qlcu.* (volg.); *far incazzare come una belva/ bestia qlcu.*; *far perdere il controllo/ la testa/ pazienza a qlcu.*; *far vedere rosso a qlcu.*; *far salire il sangue agli occhi/ al cervello a qlcu.*; *far saltare i nervi a qlcu.*; *far venire/ saltare la mosca al naso a qlcu.*; *fare uscire di senno qlcu.*; *fomentare la collera di qlcu.*; *mandare su tutte le furie qlcu.*; *rompere le palle/ scatole a qlcu.* (volg.); *esasperare, imbestialire, irritare, molestare, provocare, stuzzicare qlcu.* (tratti da Feroldi, Dal Pra, 2011).

Una delle **differenze** è che FrameNet non tiene conto dei fraseologismi; inoltre GEPHRI si riferisce a *campi semantici*<sup>7</sup>, non a frame. Ciò è dovuto principalmente al fatto che i 1224 fotogrammi raffigurati in FrameNet (stato 1.4.2019) sono molto eterogenei e non possono essere assegnati a nessun tipo di gerarchia onomasiologica, per non parlare di una tassonomia concettuale. I frame stessi appaiono aleatori, per quanto riguarda la loro distribuzione dei contenuti, e ricordano per la loro designazione a volte piuttosto la terminologia degli atti linguistici (*speech acts*). L'incoerenza è espressa, ad esempio, dal fatto che il frame *Complaining* è contenuto, ma non il frame *Criticize* o *Reproach*. Inoltre, una rigorosa suddivisione in elementi costitutivi e non costitutivi e la loro nomenclatura non favorirebbe una piattaforma lessicografica rivolta principalmente agli studenti.

<sup>6</sup> Tuttavia, la decisione di utilizzare questo metodo di rappresentazione non è in alcun modo accompagnata da un impegno ad adottare approcci della Grammatica delle Costruzioni basati sull'unificazione. Il fatto che la questione dell'eredità delle costruzioni non sorga in questo contesto – GEPHRI non si considera un “constructicon” (cfr. Herbst, [2017b]) – non significa che una descrizione dei fraseologismi sotto forma di matrici di valori e attributi contraddice l'approccio cognitivo basato sull'uso praticato in GEPHRI (cfr. Ziem, Lasch, 2013: 198).

<sup>7</sup> La divisione in campi semantici, in definitiva in termini chiave significativamente strutturati gerarchicamente, rappresenta il tentativo di inserire la sistematica nella classificazione semantica del contenuto dei fraseologismi, una sistematica che manca in FrameNet. Nella storia della lessicografia, ci sono già stati diversi tentativi di creare un tale sistema concettuale onomasiologico (per il vocabolario stesso). Nella lessicografia inglese, si pensi al Thesaurus di Roget (1856) o al “Historical Thesaurus” dell'OED, “a taxonomic classification of the majority of senses and lemmas”. Per il tedesco, oltre al vocabolario di Dornseiff per argomento (1934, 2004), merita particolare menzione Schemann (2012) (per i fraseologismi). Per il francese, Bárdosi (2017: 116-125) fornisce una panoramica dei dizionari onomasiologicamente strutturati. È nota anche la classificazione onomasiologica dei termini nella FEW e in Hallig, Wartburg (1963). In GEPHRI si fa un'approssimazione alla terminologia di Bárdosi, Ettinger, Stölting (2003), che a sua volta si basa su Bárdosi (1986). Tuttavia, questa disposizione viene estesa in base alle necessità. Un esempio (tradotto dal francese in italiano): il campo semantico di L'UOMO, IL SUO MODO D'AGIRE E IL SUO COMPORTAMENTO con i termini chiave (cioè sottocategorie concettuali utilizzate nel progetto): RAPIDITÀ D'AZIONE / PRECAUZIONE, VIGILANZA / RESPONSABILITÀ / INDIFFERENZA / MINUZIOSITÀ / ESAGERAZIONE / ABILITÀ, GOFFAGGINE (cfr. Bárdosi, Ettinger, Stölting, 2003: 2). Per l'italiano si segnalano il lavoro compiuto da Tullio De Mauro e dai suoi allievi sulle “polirematiche” – cioè le liste EULOGOS estratte dal *corpus* LIP (Lessico Italiano Parlato) e poi integrate nel GRADIT – e le opere più recenti e specifiche di Urzì (2009), Russo (2010), Lo Cascio (2012) e Tiberii (2012).



In più, il principio strutturale dei ruoli semantici (elementi del frame) non può essere applicato ai fraseologismi in linea di massima, poiché questi possono variare pragmaticamente a seconda della situazione della comunicazione (parlante, ascoltatore o terzo) e i ruoli semantici non potrebbero essere identificati (e annotati) per ogni fraseologismo. Sarebbe quindi difficile applicarli ad una locuzione come *venire a galla*, perché in tal caso non vi è né un AGENTE, PAZIENTE, BENEFICIARIO, ESPERIENTE, né un RICEVENTE o una LOCALITÀ (al massimo una DESTINAZIONE).

Per ragioni di rappresentabilità, facilità d'uso e per ragioni concettuali fondamentali, GEPHRI si astiene quindi dall'implementazione lessicografica dei ruoli semantici<sup>8</sup> e anche dall'assegnazione dei fraseologismi ad atti linguistici (cfr. cap. 4.3), il che non sarebbe fattibile a causa dello scarso inventario dei tipi di atti linguistici e della frequente combinazione di essi nel caso di locuzioni idiomatiche verbali (ad es. *commissivo* e *direttivo*, o *assertivo* ed *espresivo*) (cfr. Finkbeiner, 2015: 18 sgg.).

Ciò che rimane nell'ambito della *Frame Semantics*, tuttavia, è la pretesa di rappresentare le conoscenze linguistiche rilevanti per la comprensione che possono essere derivate dalla descrizione degli attori, dei contesti e degli effetti di un fraseologismo, ma senza mettere in gioco la categoria dei ruoli semantici. Il concetto del progetto prevede invece una struttura descrittiva meno rigorosa (cioè non segue lo schema *costitutivo* vs. *non costitutivo*, ma che si realizza secondo le caratteristiche e le restrizioni d'uso che risultano dalle analisi di contesto).

Le aree in cui GEPHRI intraprende percorsi diversi da FrameNet sono le *valenze lessicali*, le *cooccorrenze* e le *collocazioni* della “sintassi interna” e le caratteristiche della “sintassi esterna”, inoltre una *descrizione del significato*<sup>9</sup> legata al *contesto* e strettamente basata sui *corpora*, una differenziazione sottile delle *funzioni illocutive* e l'inclusione del *quadro situazionale*, di peculiarità specifiche del *registro* e di *istruzioni didattiche per l'uso* (capitolo 4). Tutte queste categorie descrittive vanno ben oltre quanto mai raggiunto da una fraseologia lessicografica e nella loro pretesa di completezza sono dovute soprattutto ad approcci della Grammatica delle Costruzioni, che sono oggetto di quanto segue.

### 2.3. Grammatica delle Costruzioni

Da quando la Grammatica delle Costruzioni e la fraseologia sono entrate in dialogo (cfr. Feilke, 2007; Dobrovolskij, 2011; Rostila, 2011; Herbst, 2015; Schafroth, 2015; Ziem, 2018), non solo è cresciuto l'interesse per l'idiosincrasia e l'idiomaticità nella lingua (cfr. ad es. González-Rey, ed. 2015) ma è emersa anche una maggiore consapevolezza della “fissità” del linguaggio (cfr. ad es. Stumpf, 2015; Steyer, ed. 2018). Anche l'idea del confine fluido tra lessico e sintassi è in forte espansione da diversi anni (cfr. Langacker, 2000; Stathi, 2011; Masini, 2016; Steyer, ed. 2018; Mellado Blanco, Mollica, Schafroth eds. (in stampa)), soprattutto per quanto riguarda la produttività di modelli fraseologici (cfr. il convegno Europhras del 2019 a San Giacomo di Compostella su “Productive Patterns in

<sup>8</sup> Anche lo stato teorico dei ruoli semantici non è indiscusso. Cfr. Davis (2011) e Wunderlich (2006: 20): «Semantic roles characterize the function of the participants in the event denoted by the verb, and thus depend on the semantic content of the verb. Consequently, there are at least so many semantic roles as they are verbs, or small semantic subclasses of verbs».

<sup>9</sup> A nostro avviso, il fatto che le descrizioni di significato in GEPHRI funzionino con tratti semantici (cfr. capitolo 4.2.1) non contraddice l'ideazione del progetto orientata alla *Frame Semantics*.

Phraseology”). Infine, sono state avviate riflessioni proficue sulle possibilità di applicare la Grammatica delle Costruzioni alla didattica delle lingue straniere (De Knop, Gilquin, 2016; Herbst, 2017a) e di collegarla ad aspetti del multilinguismo (Erfurt, De Knop, 2019).

Va sottolineato ancora una volta che la Grammatica delle Costruzioni, più di altri approcci linguistici precedenti, ha creato la consapevolezza di *che cosa* – e *quanto* – in una lingua sia idiosincratico o idiomatico. Questo corrisponderebbe alla prima definizione di *construction* di Goldberg<sup>10</sup>. Non solo le idiosincrasie fanno parte del sapere linguistico, ma anche combinazioni lessicali frequenti e cognitivamente consolidate in sé, indipendentemente dalla questione della loro composizionalità, come Goldberg chiarisce in una successiva precisione della sua definizione<sup>11</sup>. La Grammatica delle Costruzioni sostiene che tutto il sapere linguistico consiste in costruzioni «collegate e organizzate in una rete finemente intrecciata sia nella forma che nel contenuto» (Ziem, Lasch, 2013: 202, la traduz. è nostra) e sottolinea il ruolo fondamentale dell’uso della lingua. Poiché le locuzioni idiomatiche verbali in particolare sono soggetti a notevoli variazioni a livello formale e di contenuto, la questione del consolidamento linguistico-cognitivo (cioè dell’*entrenchment* di *type* e *token*) gioca un ruolo importante nel potenziale di variazione di una costruzione. La descrizione completa delle “istanze” (posizioni aperte) di una costruzione è un’idea centrale della Grammatica delle Costruzioni, di cui ci appropriamo in GEPHRI. Perché non solo le istanze, che sono date dalla struttura argomentale di un fraseologismo, sono soggette a variabilità, ma come si può vedere di seguito (cap. 4.1.1), lo spettro di posizioni aperte che possono essere riempite lessicalmente è molto più ampio<sup>12</sup>.

As soon as we look at the well-known phenomenon of variation in idioms, however, the constructionist approach has additional explanatory power (Herbst, 2015: 2).

La cosa decisiva è che devono essere descritti *tutti* i livelli linguistici di una coppia “forma-significato”<sup>13</sup>, compresi quelli spesso trascurati in fraseologia, cioè il livello prosodico, sintattico, pragmatico e persino (eventualmente) il livello funzionale discorsivo.

Tuttavia, ciò che la Grammatica delle Costruzioni non ha realizzato quasi mai (cfr. Ziem, Lasch, 2013: Parte IV) sono più ampie e sistematiche applicazioni di ricerca pratica per un tipo di costruzione. Siamo quindi interessati alla **modellazione lessicografica olistica** delle **locuzioni idiomatiche verbali**, esemplificata in italiano, con un’ulteriore prospettiva contrastiva.

GEPHRI attua quindi i seguenti principi costruzionali:

<sup>10</sup> «Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist» (Goldberg, 2003: 219).

<sup>11</sup> «Patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency» (Goldberg, 2006: 5).

<sup>12</sup> Stumpf (2015b: 13) include anche i circostanti avverbiali di luogo e di modo. Così, la locuzione idiomatica tedesca *Fuß fassen* (*mettere radici*) ha spesso un complemento avverbiale di luogo (*irgendwo Fuß fassen*, it. *mettere radici da qualche parte*).

<sup>13</sup> Per essere più precisi, una *costruzione* è «l’associazione convenzionalizzata di una forma e di una funzione, dove con funzione si intende informazione di natura sia semantica che pragmatico-discorsiva» (Masini, 2016: 20).

- Il sapere linguistico poggia strettamente sull'uso della lingua corrente, motivo per cui tutte le analisi sono rigorosamente basate sui *corpora*.
- L'importanza della dimensione pragmatica del frasema (Fillmore, Kay, O'Connor, 1988) assume un ruolo centrale.
- La variazione viene rilevata a tutti i livelli di forma e di contenuto, prestando particolare attenzione alla descrizione di *type* emergenti (o che stanno emergendo) e a *token* frequenti e salienti.
- Intendendo una costruzione come coppia forma-significato, sono sistematicamente indagate tutte le proprietà di entrambi i livelli (principio olistico), cfr. Croft, 2001: 18.

Figura 1. La struttura simbolica di una costruzione secondo Croft (2001: 18) prevede la descrizione dei piani di forma e di contenuto

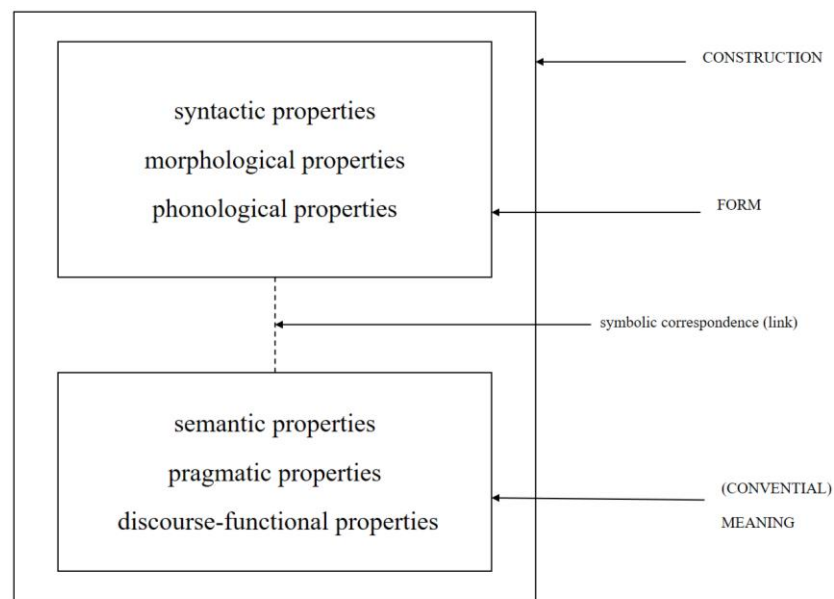


Figure 1: The symbolic structure of a construction (Croft 2001: 18)

### 3. SINTASSI INTERNA E ESTERNA

I due termini *sintassi interna* e *sintassi esterna* non devono essere confusi con quello che nella letteratura fraseologica viene denominato *valenza interna ed esterna*. Per esempio, Burger (2015: 98 sgg.) intende per la *valenza interna* i complementi lessicalmente specificati di una locuzione idiomatica verbale, come *un bottone* in (1) e *la polvere* e *negli occhi* in (2):

- (1) [Soggetto] *attacca un bottone* [complemento di termine]
- (2) [Soggetto] *getta la polvere negli occhi* [complemento di termine]

Stumpf (2015a: 219; 2015b: 6 sgg.) sottolinea giustamente che il concetto di valenza non è giustificato in questo caso, poiché *un bottone*, *la polvere* e *negli occhi* non costituiscono

slot sintattici. È vero che secondo la grammatica valenziale *un bottone* in (1) e *la polvere* in (2) sono complementi oggetto e *negli occhi* in (2) un complemento indiretto (complemento di moto a luogo). Si tratta però di complementi lessicalmente specificati che permettono solo variazioni a livello di gioco di parole performativo, per lo più occasionale (ad es., secondo *itTenTen16*, *attaccare un {interminabile, asfissiante, ecc.} bottone a qlcu.*; *gettare fumo e polvere, una manciata di polvere d'oro negli occhi di qlcu.*). Non ha quindi molto senso utilizzare per questi complementi verbali il concetto di valenza, motivo per cui Stumpf preferisce chiamarli “componenti fissate internamente” («intern fixierte Komponenten») (Stumpf, 2015<sup>a</sup>: 220).

In fraseologia, invece, per *valenza esterna* si intendono, all'interno di una struttura argomentale, le posizioni lessicalmente aperte e dipendenti dal verbo (cfr. ad es. Burger, 2015: 100; Stumpf, 2015b: 8 sgg.), cioè i complementi obbligatori del verbo, vale a dire il soggetto e i complementi di termine, come si può vedere nei punti (1) e (2).

Tuttavia, i termini *sintassi interna* ed *esterna usati* in GEPHRI indicano altre costellazioni lessico-sintattiche, delle quali le *relazioni di valenza* e lo *scopus* (“ambito d'azione” di un lessema) ne sono il cardine.

Per *relazioni di valenza* si intendono le relazioni che tutti gli argomenti della frase, cioè in (1) e (2) soggetto e tutti i complementi e gli oggetti, possono intrattenere con altri componenti, siano essi di natura puramente grammaticale (valenze grammaticali) o di natura lessico-sintattica (valenze lessicali)<sup>14</sup> (*sintassi interna*). Oppure relazioni che si estendono oltre il fraseologismo (*sintassi esterna*), cioè strutture sintattiche in cui un fraseologismo è tipicamente o frequentemente incorporato o che sono collegate ad esso.

Strettamente correlato a ciò è il criterio dello *scopus*, che influenza l'ambito di modifica del fraseologismo. Se questo è più grande del fraseologismo stesso – è il caso della maggior parte degli avverbi temporali e locali o dei verbi modali che si manifestano tipicamente in combinazione con un fraseologismo – allora questi elementi sono assegnati alla sintassi esterna. Se lo *scopus* del modificatore è il fraseologismo stesso o una sua componente, si tratta di una questione di sintassi interna: es.: a) *gettare la polvere negli occhi dei loro camerati*, b) *attaccare un {AGG} bottone a qlcu.*, o c) *cercare il pelo nell'uovo {dei peccati altrui}*<sup>15</sup>. Sia il riempimento lessicale degli slot delle valenze, qui del complemento indiretto, sia b) le tipiche e/o frequenti cooccorrenze o c) i complimenti di specificazione di uno degli argomenti (vedi oltre 4.1.1), sono visti come componenti dello *scopus* della sintassi interna. Per la sintassi esterna, ad esempio, si potrebbe citare il verbo modale *dovere* in *dover farsene una ragione*, dato che la locuzione idiomatica *farsene una ragione* fa spesso parte della struttura *dover fare qualcosa*; oppure frasi interrogative indirette come al punto 3) e 4), che sono

<sup>14</sup> Cfr. cap. 4.1.1.3. Il termine *valenza lessicale* deriva da Schwarze (1995: 119, 126). Si riferisce a casi in cui la preposizione governata dal verbo non è solo un indicatore della struttura sintattica, come in *ringraziare per* (“*danken für*”), ma dove contiene anche informazioni lessico-semantiche (*ib.*: 119). Queste valenze sono lessicalmente variabili, motivo per cui Schwarze parla anche di *reggenza lessicalmente variabile*, ad esempio “guardare {in, dietro, sotto, sotto, verso} un oggetto”. In questi casi la preposizione non è determinata completamente dal verbo e dal ruolo tematico dell'argomento in questione, ma può essere scelta liberamente all'interno di un certo sottoinsieme delle preposizioni, a seconda dell'intenzione di espressione (*ib.*: 126).

<sup>15</sup> Il caso discusso da Stumpf (2015b: 13 sg.), cioè *mit jmdm. {hart, scharf, kritisch, streng, ecc.} ins Gericht gehen* “criticare qlcu. {aspramente}” è complicato. Nel caso di *hart* (“duro”) sembra che ci sia già un *token entrenchment*. Nell'analisi linguistica, l'autore oscilla tra “valenza (variabile) esterna” e una componente fissa della locuzione idiomatica. Allora gli altri avverbi sarebbero varianti o modifiche. Tendiamo anche noi verso quest'ultima valutazione, ma considereremmo tutti gli avverbi come collocatori (*duro*, possibilmente anche *scharf*) o *cooccorrenze* (i restanti avverbi meno frequenti) della sintassi interna. In definitiva, la decisione se chiamiamo questi elementi *collocazione* o *cooccorrenza* è una decisione difficile. Si veda la nota 27.

tipicamente collegate alla “costruzione a schema fisso” (*schematic idiom* secondo Croft, Cruise, 2004) *Che/Cosa/Che cosa + VP + a fare*<sup>16</sup> (cfr. Schafroth, 2014):

- (3) «E poi *cosa mi chiedi a fare se non c'entra niente con la lezione???*»  
(4) «Ma allora *cosa mi chiedi a fare se poi non ascolti e la spiegazione te la dai da solo?*»

La differenza tra “sintassi interna” e “sintassi esterna” è stata discussa anche da Feilke (2007: 72), che sostiene quanto segue:

Die externe Syntax betrifft den syntaktischen Verwendungsrahmen, i.e.S. den Verwendungskontext der Konstruktion. Die interne Syntax betrifft den Umstand, dass häufig eine syntaktische Struktur vorliegt, die, von außen betrachtet, idiosynkratisch ist, konstruktionsbezogen betrachtet, aber hochgradig regelhaft ist.

Con “Verwendungskontext” (“contesto d’uso”) l’autore estende il concetto di sintassi esterna nel senso di Lambrecht (1990) anche ad aspetti pragmatici e linguistici. Per analizzare adeguatamente una *Incredulity Response Construction* (IRC)<sup>17</sup>, ad esempio, in relazione al suddetto ICR, una frase come “Du hast sie wohl nicht alle!” (“Ma sei pazzo..!”) (secondo Feilke, 2007: 73) è importante. Un altro esempio potrebbe essere (5), quello tratto dal *corpus* Sketch Engine *esTenTenTen11* (il corsivo indica l’IRC):

- (5) [«Mira, Berlanga y yo hemos ido a la Academia de la Lengua para proponerles que te hagan académico. Y nos han dicho que están de acuerdo». Rafael se medio incorporó del asiento, indignado, y comenzó decir en alta voz:]<sub>a</sub>  
[«¿Yo? ¿Académico yo?»]<sub>b</sub>  
[¿Yo ponerme un chaqué y hacer un discurso en público? Ni lo pienses.»]<sub>c</sub>

La sintassi esterna della costruzione a schema fisso *¿Yo? Académico yo?* (b) consiste quindi del precedente *topic* (a), al quale l’oratore reagisce (b), e di una sorta di commento (c). Ciò significa che in questo caso non avviene alcuna integrazione in una struttura sintattica più ampia, ma l’area testuale-pragmatica prima e quella dopo la costruzione sono componenti del sapere linguistico epistemologicamente rilevante del fraseologismo. La sintassi interna sarebbe i costituenti della stessa IRC e le sue relazioni reciproche, qui *¿Yo?* verso *¿Académico yo?* da un lato e *Académico* verso *yo* dall’altro.

La sintassi esterna è quindi qualcosa di completamente diverso dalla valenza esterna. Il concetto di sintassi esterna, la cui importanza per la Grammatica delle Costruzioni è segnalata da Fried, Östman (2004), non è spiegato in modo esaustivo in linguistica. Se ne parla come di un quadro sintattico più ampio (*ib.*: 25 sg.) e di possibilità di connessione

<sup>16</sup> Con *Che/Cosa/Che cosa + VP + a fare?* (le diverse realizzazioni del pronome interrogativo sono varianti, cioè italiano meridionale/settentrionale/standard) esiste in italiano una struttura paragonabile pragmaticamente alla costruzione inglese *WXDY*, che, come quella inglese, può esprimere inappropriatezza, stupore o irritazione, ad es. *Ma che cosa studi a fare?* o *Che me lo chiedi a fare?* Cfr. Kay, Fillmore (1991), Schafroth (in stampa).

<sup>17</sup> A proposito dell’IRC, una sorta di “domanda echo con valore di incredulità”, cfr. Fillmore, Kay, O’Connor (1988: 511); Lambrecht (1990: 215 sgg.); Fleischer (1997: 133), annoverato tra le “formazioni modello” lì, e Bückler (2012), che li chiama *nicht-finite Prädikatskonstruktion* (“costruzione con predicato non finito”) (inteso in senso più lato), e che dà anche ulteriore letteratura.

sintattica (ad es. Haegeman, 2003), diversamente da “sintassi interna” che riferisce ai costituenti di una costruzione stessa (Fried, Östman, 2004: 26)<sup>18</sup>, ma si cerca invano il termine, e meno che meno una spiegazione completa, in trattati sulla sintassi, indipendentemente dalla loro natura teorica, come nell’*Oxford Handbook of Construction Grammar* (Hoffmann, Trousdale, 2013).

#### 4. LA DESCRIZIONE DELLE LOCUZIONI IDIOMATICHE SECONDO IL MODELLO

##### FRASEOFRAME

In seguito verranno espone le rubriche di analisi più importanti del *fraseoframe*, suddivise secondo i principali livelli linguistici (sintassi, semantica, pragmatica) e illustrate, alla fine di ogni sottocapitolo, da un esempio di analisi di un fraseologismo rappresentativo.

##### 4.1. Sintassi

Per quanto concerne il livello della (morfo)sintassi si adotta qui la distinzione proposta dalla CxG tra *sintassi interna* e *sintassi esterna* (cfr. Fried, Östman, 2004: 25 sgg.; Feilke, 2007: 72 sgg.). La categoria della sintassi interna descrive le caratteristiche sintattiche dei singoli costituenti di un fraseologismo, vale a dire principalmente la loro sostituibilità, la loro obbligatorietà/facoltatività e la loro cooccorrenza con altri elementi tipici. La sintassi esterna invece riguarda la descrizione del contesto sintattico tipico in cui un fraseologismo si inserisce (v. cap. 4.1.2).

##### 4.1.1. Sintassi interna

##### 4.1.1.1. Varianti formali

In questa rubrica si registrano le varianti (di tipo lessicale o grammaticale) comuni dei costituenti di un’unità fraseologica. Per *varianti comuni* si intendono quelle forme alternative alla forma lemmatizzata, che possono considerarsi relativamente fisse (*entrenched*) dal punto di vista strutturale e ben radicate dal punto di vista cognitivo. Indizi importanti per la fissità strutturale e cognitiva sono il numero di attestazioni trovate nei *corpora* e il giudizio metalinguistico da parte dei madrelingua<sup>19</sup>. Varianti come *sollevare*, *montare*, *suscitare un polverone* (in luogo di *alzare un polverone*), ad es., risultano essere frequenti nei *corpora* nonché familiari ai madrelingua. Altri esempi di sostituibilità sono le locuzioni idiomatiche *chinare il capo/abbassare la testa* e *tenere il piede in/su due staffe* (il primo di tipo lessicale, il secondo di tipo grammaticale). Si possono anche avere varianti più lunghe o più brevi di una

<sup>18</sup> Fillmore, Kay, O’Connor (1988: 510) parlano in relazione all’esempio del grado di parentela (ad es. *second cousin four times removed*) di una “mini-grammatica” costituita da “sintassi interna e semantica”, le cui regole non possono essere derivate dalla grammatica generale.

<sup>19</sup> Nel progetto qui presentato il giudizio metalinguistico spetta ai collaboratori interni ed esterni di madrelingua italiana.

locuzione idiomatica, come nel caso di *fasciarsi la testa prima di rompersela* e *tirare troppo la corda* dove i costituenti *prima di rompersela* e *troppo* hanno carattere facoltativo. Si tratta, in ogni caso, almeno dal punto di vista del *decoding* (cfr. Fillmore, Kay, O'Connor [1988]), di informazioni utili all'apprendente.

#### 4.1.1.2. Ulteriori possibilità di variazione

Le *Ulteriori possibilità di variazione* rappresentano una rubrica che ha più carattere di approfondimento, in quanto si descrivono qui usi alternativi meno correnti e meno convenzionalizzati o forme d'uso che si differenziano dalla forma base per la loro funzione sintattica. Fenomeni caratteristici di questo tipo sono:

- l'uso di varianti molto meno comuni (ad es. *mettere i bastoni tra le gambe a qcn.*<sup>20</sup>) o, anche, di forme non più legate strutturalmente al resto dell'unità ma aggiunte occasionalmente (ad es. *assicurarsi*<sup>21</sup> voce in capitolo);
- l'uso autonomo del nucleo di un fraseologismo (spesso determinato dalla caduta del verbo), come nel caso del SN *i bastoni tra le ruote*<sup>22</sup> o nel caso del SP *in gamba* utilizzabile con funzione attributiva<sup>23</sup>;
- l'inversione dell'ordine dei costituenti, ad. es. *spaccare in quattro il capello*<sup>24</sup>;
- variazioni di tipo morfologico, come nel caso della forma derivata *la scoperta dell'acqua calda* o della forma superlativa *essere in gambissima*.

#### 4.1.1.3. Valenze grammaticali e lessicali

Dal punto di vista didattico le valenze di un fraseologismo sono di grande rilevanza presentando un alto grado di idiosincrasia, soprattutto per ciò che concerne la preposizione da impiegare nei complementi indiretti. Anche la valenza del soggetto, tuttavia, può presentare idiosincrasie di tipo semantico: così, una locuzione idiomatica come *predicare bene e razzolare male* richiede in ogni caso un soggetto animato, mentre *andare a monte* prevede un soggetto inanimato<sup>25</sup>. Per quanto riguarda le valenze dei complementi oggetto, si applica qui la distinzione tra valenze grammaticali, legate al fraseologismo da un punto di vista meramente strutturale (come ad es. *saperla lunga su qcs., di qcs.*), e valenze lessicali, legate al fraseologismo più per il loro peso semantico-lessicale (come ad es. *saperla lunga in fatto di qcs., in quanto a qcs.*) (cfr. Schafroth, 2011: 43). Inoltre si tiene conto del

<sup>20</sup> Cfr. *Perchè invece non installare su tutti i tetti sistemi fotovoltaici a prezzi abbordabili, con aziende certificate a farlo [...] con la certezza che i comuni e la burocrazia non mettano i bastoni tra le gambe?* (itTenTen).

<sup>21</sup> Cfr. [...] *Assad avrebbe proposto una confederazione tra Siria, Giordania e Libano al fine di assicurarsi voce in capitolo sul futuro della Cisgiordania e realizzando così il sogno della "Grande Siria"* (La Repubblica).

<sup>22</sup> Cfr. *Martedì Giuliani ha stravinto le primarie del suo partito, nonostante i bastoni tra le ruote della malavita organizzata [...]* (La Repubblica).

<sup>23</sup> Cfr. *Solo che Dolcenera da anni viene ingiustamente osannata quando ci sono artisti molto più in gamba di lei, tutto qui* (PAISÀ).

<sup>24</sup> Cfr. *Non vorremmo che a furia di spaccare in quattro il capello della tecnologia, per proteggere il proprio orticello di microlibertà per pochi fedelissimi esperti hi-tech, si finisse col perdere di vista la partita grossa della libertà [...]* (itTenTen).

<sup>25</sup> Inoltre esistono fraseologismi zerovalenti come *piovvere sul bagnato*.

criterio della omissibilità: tante valenze, infatti, si possono omettere a seconda dei contesti in cui un dato fraseologismo viene usato, mentre sono poche quelle obbligatorie (come ad es. *passare ai raggi x qcn./ qcs. e dire il fatto suo a qcn.*)<sup>26</sup>.

#### 4.1.1.4. Collocatori della sintassi interna

Con il termine *collocatori*<sup>27</sup> della sintassi interna ci si riferisce a elementi che si inseriscono tipicamente nella struttura interna di un fraseologismo. Tali elementi mostrano un alto grado di *entrenchment* – anche se da questo punto di vista non sono al livello delle varianti formali – e vengono di solito automaticamente richiamati alla mente di un madrelingua con l'uso di un dato fraseologismo. Si possono avere due tipi di collocatori secondo la concezione qui seguita: i) modificatori, come ad es. *piove sempre sul bagnato, stare con i piedi ben piantati/saldi per terra, calzare proprio a pennello*, e ii) realizzazioni tipiche degli attanti di un fraseologismo, come ad es. *mettere a segno un colpo, un gol, un furto* ecc. o *il traffico, il sistema, il computer va in tilt*.

#### 4.1.1.5. Elementi cooccorrenti della sintassi interna

In questa rubrica si trattano elementi che sintatticamente dipendono dal fraseologismo o da uno dei suoi costituenti. Si riscontrano due tipi di dipendenza sintattica: i) il primo riguarda tutti quegli elementi che in qualche modo si aggiungono al fraseologismo in qualità di complemento indiretto (pur non rappresentando degli attanti); ii) il secondo tipo di dipendenza comprende vari tipi modificatori (aggettivi, avverbi ecc.) che funzionalmente hanno portata sul fraseologismo o su uno (o più) dei suoi costituenti. Per quanto riguarda il criterio della fissità strutturale, tali elementi si collocano a un livello inferiore rispetto ai collocatori e soprattutto rispetto alle varianti formali. Pur non essendo saldamente ancorati alla struttura interna, rappresentano comunque delle cooccorrenze tipiche che, ai fini di una descrizione formale esaustiva, si dovrebbero includere nell'analisi. Di norma si rilevano i seguenti fenomeni:

- l'uso frequente della particella di negazione *non*, ad es. *non si può fare d'ogni erba un fascio*;
- l'uso caratteristico di elementi aggettivali o avverbiali, ad es. *avere molta voce in capitolo con qcn., avere una coda di paglia lunga un chilometro, farsi le ossa sul campo, mangiarsi le mani fino ai gomiti*;
- l'uso caratteristico di complementi indiretti che sfiorano lo status di valenza, come ad es. *nel fare qcs.*<sup>28</sup>;

<sup>26</sup> Naturalmente le valenze dei complementi oggetto possono avere le stesse restrizioni semantiche menzionate sopra per le valenze del soggetto, come si vede già dall'esempio di *dire il fatto suo a qcn.*

<sup>27</sup> Si precisa che, per i fini qui perseguiti, il termine di *collocatore* è stato adottato consapevolmente in modo diverso da com'è inteso comunemente nella ricerca delle collocazioni (cfr. Hausmann, 2004; Konecny, 2010).

<sup>28</sup> Cfr. *Se il fisco fa spesso cilecca nell'inseguire gli evasori è anche colpa di come è organizzato il nostro sistema giudiziario.* (La Repubblica)



- il possibile utilizzo di frasi relative<sup>29</sup>;
- il possibile uso di complementi di specificazione<sup>30</sup>.

#### 4.1.2. Caratteristiche della sintassi esterna

La categoria della sintassi esterna prevede la descrizione di elementi che costituiscono il contesto sintattico tipico di un fraseologismo. Si può trattare di: i) elementi cui il fraseologismo si aggiunge in qualità di complemento o comunque occupando uno spazio richiesto dal verbo (o da altri elementi); ii) modificatori che hanno portata su unità sintattiche più complesse del fraseologismo stesso; iii) costruzioni o schemi sintattici in cui il fraseologismo si inserisce tipicamente. Per quanto concerne il criterio della fissità strutturale, i fenomeni qui descritti hanno lo stesso carattere di cooccorrenza proprio degli elementi trattati in 4.1.1.5. Fenomeni tipici di questa rubrica sono dunque:

- verbi o costrutti impersonali come *far stare con i piedi per terra qcn.*, *bisogna rimboccarsi le maniche*, *c'è da mangiarsi le mani*;
- avverbi di tempo o di luogo, ad es. *ormai siamo alla frutta*;
- frasi subordinate implicite o esplicite che seguono il fraseologismo, come *mordere il freno per fare qcs.*, *fare una testa così a qcn. perché + CONG*;
- frasi relative in cui il fraseologismo si inserisce, ad es. *è un discorso che non ha né capo né coda*;
- certi tipi di costruzione sintattica come ad es. *Se VOLERE (proprio) (andare a cercare/trovare il pelo nell'uovo*<sup>31</sup> e *fare qcs. ESSERE come parlare al muro*<sup>32</sup>;
- formule (meta)discorsive come *della serie, come si usa dire*<sup>33</sup>.

#### 4.1.3. Fraseoframe di alzare un polverone (sintassi)

**Varianti formali:** sollevare/creare/suscitare/montare/tirare su un polverone.

**Ulteriori possibilità di variazione:**

- È attestata la variante più rara *fare [un] polverone*, cfr.: *Le mie saranno sicuramente ipotesi, ma si è fatto un polverone per un'intervista che aveva il solo difetto di non avere il contraddittorio.*

<sup>29</sup> Cfr. *Ed è proprio di questo che hanno paura, è proprio per questo che confondono le acque, che spostano il bersaglio, che alzano un gran polverone che quando si riabbassa non interessa più a nessuno.* (PAISÀ).

<sup>30</sup> Cfr. *Una grande contestazione politica sta mettendo i bastoni tra le ruote del più grande progetto del costruttore indiano, la piccola Nano.* (PAISÀ)

<sup>31</sup> Cfr. *Concerto da dieci e lode, se proprio devo andare a trovare il pelo nell'uovo vi dico che il batterista non aveva tocco e se ci fosse stato Lopez alcune canzoni le avrebbero anche suonate più veloci...* (WEBBIT).

<sup>32</sup> Cfr. *Glielo dici e glielo ripeti che desideri che faccia le cose in un altro modo, ma è come parlare al muro* (itTenTen).

<sup>33</sup> Cfr. *I problemi finanziari della Bi-Invest si aggiungono così a quelli ancora più seri della casa madre. Come si usa dire, piove sul bagnato* (itTenTen).

(PAISÀ); *Ma sì: continuiamo il discorso ideologico della corruzione degli scienziati, che fa sempre polverone* (PAISÀ).

- Il sintagma nominale (*un*) **polverone** mostra una certa tendenza all'uso autonomo. Può occorrere con verbi non legati fraseologicamente ad esso (ad es. *evitare*<sup>34</sup>), con verbi copulativi (ad es. *trattarsi di*<sup>35</sup>) e in strutture senza verbo finito<sup>36</sup>.
- L'articolo indeterminativo *un* in certi contesti può essere sostituito dall'articolo determinativo, cfr.: *Ci fossero stati documenti oltre alla lettera del componente della banda [...] valeva la pena sollevare il polverone, ma qui è tutto basato sulla parola* (PAISÀ). Inoltre l'articolo può essere omesso<sup>37</sup> oppure sostituito da aggettivi come *questo*<sup>38</sup>, *troppo*<sup>39</sup>, *nessuno*<sup>40</sup>.
- È attestato l'uso (raro) della forma plurale **polveroni**, cfr.: *E anche se - come d'abitudine - faranno un gran casino e alzeranno polveroni, è evidente per tutti che sono fra i principali responsabili della mancata vittoria dell'Unione: [...]* (WEBBIT).

#### Valenze grammaticali:

- qualcuno<sub>1</sub> ALZARE un polverone (su qualcuno/qualcosa<sub>2</sub>), cfr.: *Dopo Vallettopoli, in realtà, a sollevare un nuovo polverone sulla Gregoraci una settimana fa ci aveva pensato Novella 2000*<sub>1</sub>, *mostrando un incontro che doveva essere segretissimo, [...]* (PAISÀ); *Il "Wall Street Journal"*<sub>1</sub> *alza un polverone su iPhone e Android*, *dichiarando che alcune applicazioni sono un vero pericolo per la privacy* (PAISÀ).

#### Valenze lessicali:

- qualcuno<sub>1</sub> ALZARE un polverone (attorno a qualcosa<sub>2</sub>), cfr.: *Questo appartamento ora è in affitto al fratello della compagna del presidente della Camera, Gianfranco Fini, e proprio questo*<sub>1</sub> *ha alzato il polverone attorno alla vicenda*<sub>2</sub> (itTenTen);
- qualcuno<sub>1</sub> ALZARE un polverone (a proposito di qualcosa<sub>2</sub>), cfr.: *Cara Repubblica, politici, amministratori e giornalisti della mia Palermo*<sub>1</sub>, *in questi giorni hanno sollevato un vergognoso polverone a proposito dell'ormai famosa vignetta di Giorgio Forattini*<sub>2</sub> (La Repubblica);
- qualcuno<sub>1</sub> ALZARE un polverone (per qualcosa<sub>2</sub>), cfr.: *Visto che la situazione sta degenerando in maniera assolutamente ridicola e, anche leggermente offensiva, a questo punto diventa doveroso dare un paio di spiegazioni a tutti per dimostrare che queste quattro o cinque ragazze*<sub>1</sub> *stanno alzando un polverone per nulla*<sub>2</sub>... (PAISÀ);

<sup>34</sup> Cfr. *Essere europeisti deve significare anche questo: abituarsi, una volta per tutte, a ragionare sui fatti, evitando accuratamente ogni polverone all'italiana* (WEBBIT).

<sup>35</sup> Cfr. *Si è trattato di un polverone di estate* (CORIS).

<sup>36</sup> Cfr. *[...] le infelici sortite di Buttiglione, Tremaglia e Speroni, ormai cadute nell'oblio, dopo qualche giorno di polverone mediatico, altro non sono che l'espressione di un sentimento ancora largamente diffuso nel nostro provincialissimo paese [...]* (CORIS).

<sup>37</sup> Cfr. *Le polemiche di questi giorni [...] servono soltanto ad alzare polverone per non cambiare nulla, e sono il segno del deprimente livello in cui si dibatte la coscienza giuridica della categoria* (La Repubblica).

<sup>38</sup> Cfr. *Il coordinatore della Margherita, Dario Franceschini, dice che è patetico, da parte della Cdl, «sollevare questo polverone per coprire il devastante comportamento del ministro leghista»* (CORIS).

<sup>39</sup> Cfr. *È che quando si alza troppo polverone un po' di polvere rimane addosso a tutti* (La Repubblica).

<sup>40</sup> Cfr. *Non ti preoccupare... non volevo sollevare nessun polverone* (WEBBIT).

- qualcuno<sub>1</sub> ALZARE un polverone (**contro** qualcuno/qualcosa<sub>2</sub>), cfr.: *“Mi piacerebbe che i titoli fossero: ‘X Factor non ha pagato Morgan’”, tuona il cantautore, che<sub>1</sub> ha alzato un polverone contro il programma che l’ha visto giudice in sette edizioni su otto*<sub>2</sub> [...] (itTenTen).

#### Collocatori della sintassi interna:

- alzare un <gran[de]> polverone;
- alzare un polverone <per niente/nulla>

#### Elementi cooccorrenti della sintassi interna:

- Molto caratteristica è la modificazione del fraseologismo tramite aggettivi o, anche, frasi relative, cfr.: *Le parole di Daniele De Rossi sulla tessera del tifoso hanno alzato un **grosso** polverone.* (PAISÀ); *Su questa storia si è già sollevato un **inutile** polverone, mentre per noi le cose devono rimanere molto chiare.* (La Repubblica)<sup>41</sup>; *Ed è proprio di questo che hanno paura, è proprio per questo che confondono le acque, che spostano il bersaglio, che alzano un gran polverone **che quando si riabbassa non interessa più a nessuno*** (PAISÀ).
- È documentato l’uso di complementi di specificazione, cfr.: *Anzi, dopo la firma si è alzato un polverone **di proteste** culminato con la discesa in piazza di quindicimila giovani serbi al grido di “giù le mani dalla nostra cultura”* (La Repubblica).

#### Caratteristiche della sintassi esterna:

- A volte il fraseologismo è seguito da subordinate implicite con valore finale introdotte da **per**: *“Le polemiche di questi giorni [...] servono soltanto ad alzare polverone **per** non cambiare nulla, e sono il segno del deprimente livello in cui si dibatte la coscienza giuridica della categoria”* (La Repubblica).

## 4.2. Semantica

Il livello di analisi della semantica prevede, oltre alla descrizione stessa del significato fraseologico sotto forma di parafrasi, anche l’attribuzione di una locuzione idiomatica a un determinato campo semantico. Lo scopo è quello di offrire agli apprendenti alternative linguistiche per esprimere fatti o stati di cose simili tra loro, come nel caso di *non stare (più) nella pelle* e *non vedere l’ora*, entrambi appartenenti al campo semantico dell’impazienza<sup>42</sup>.

### 4.2.1. La descrizione del significato fraseologico

Dato che il significato di un fraseologismo può raggiungere un notevole livello di astrattezza, vaghezza e complessità (cfr. Burger, 2015: 74 sgg.), la descrizione semantica

<sup>41</sup> Altre forme attestate sono: *un enorme, vero e proprio, bel, ennesimo, altro, nuovo, vergognoso polverone; tutto un polverone; un polverone immondo, mediatico.*

<sup>42</sup> La classificazione dei campi semantici si basa sul modello di Bárdosi, Ettinger, Stölting (2003), *Redewendungen Französisch/Deutsch*. Il modello è stato adattato all’italiano e viene ampliato con definizioni proprie nei casi in cui le categorie predefinite non risultano sufficienti (cfr. cap. 2.2).

spesso risulta molto difficile. Per soddisfare le esigenze dell'apprendente e per fornire una descrizione lessicografica completa e adeguata, l'analisi dovrebbe cercare di rispettare alcuni criteri fondamentali, sia di tipo qualitativo che di tipo quantitativo. Il criterio qualitativo riguarda la formulazione della parafrasi di una singola accezione fraseologica, che dovrebbe:

- (i) includere tutti i tratti semantici rilevanti per descrivere in modo esaustivo il significato denotativo del fraseologismo;
- (ii) distinguere tra tratti costitutivi (obbligatori) e marginali (facoltativi);
- (iii) descrivere i singoli semi in modo sufficientemente preciso per definire in maniera dettagliata l'estensione del significato fraseologico;
- (iv) distinguere tra tratti semantici e contesti d'uso;
- (v) chiarire metalinguisticamente il rapporto tra le singole componenti della parafrasi;
- (vi) essere illustrata attraverso l'indicazione dei contesti d'uso più caratteristici e attraverso la citazione di esempi prototipici;
- (vii) essere chiara e facilmente comprensibile (ad es. evitando l'impiego di altre locuzioni idiomatiche).

Alcuni dei punti elencati (come (i), (iii) e (iv)) potrebbero sembrare un'ovvietà, tuttavia rappresentano criteri che i dizionari, anche quelli fraseologici, spesso non osservano. Si vedano a proposito le seguenti parafrasi di *avere la coda di paglia* (tratte da dizionari specialistici):

- (a) stare sulle difensive, sentirsi attaccabili sapendo di aver commesso una colpa o simili, e quindi sospettare di tutto, temere tutto (Quartu, Rossi, 2012);
- (b) sentirsi in difetto e quindi adombrarsi e reagire male di fronte a discorsi che vengono erroneamente interpretati come una velata accusa (Turrini *et al.*, 1995);
- (c) sentirsi in colpa o in difetto e dunque stare sulle difensive (Sorge, 2011);
- (d) non avere la coscienza tranquilla e quindi sospettare, adombrarsi di qualunque cosa giudicandola allusiva al proprio difetto (Lapucci, 1993).

Sulla base dell'analisi empirica svolta per *avere la coda di paglia* in GEPHRI si possono individuare i seguenti tre semi costitutivi (mentre non sembrano esserci, in questo caso, semi marginali<sup>43</sup>): x) “sentirsi in colpa o sim.”, y) “temere di essere scoperto”, z) “comportarsi in modo sospetto”. Esaminando le parafrasi (a)-(d), esse sembrano contenere tutte i tratti x) e z), mentre y) o rimane implicito (cfr. (b) e (c)) o viene colto solo in parte (cfr. *sospettare* in (d) che è più specifico di *temere di essere scoperto*) o viene descritto in modo troppo generico (cfr. *sospettare di tutto, temere tutto* in (a)). La formulazione generica *sospettare di tutto, temere tutto* è al contempo un esempio per il mancato rispetto del criterio (iii). Le difficoltà più grandi, tuttavia, sembrano riguardare l'attuazione del criterio (iv). La parafrasi di Quartu, Rossi ad es. include, come detto, sì i tratti x) e z), ma non definisce in modo sufficientemente astratto l'ultimo dei due (“comportarsi in modo

<sup>43</sup> Un tratto semantico marginale si può riscontrare ad es. in *attaccare bottone (con qcn.)* che oltre ai semi costitutivi “rivolgersi a una persona per iniziare una conversazione o sim.” contiene anche il tratto facoltativo “compiendo un certo sforzo perché si è timidi, perché non si conosce l'altra persona o sim.”.

sospetto”), finendo così per confondere il livello astratto dei semi con quello concreto dei contesti d’uso: “stare sulle difensive” e “sentirsi attaccabili”, infatti, non rappresentano che realizzazioni contestuali del sema astratto “comportarsi in modo sospetto”. La stessa imprecisione si verifica anche in (b)-(d) che propongono parafrasi poco astratte come *adombrarsi, reagire male* e, ancora, *stare sulle difensive*. Secondo l’approccio seguito in GEPHRI, invece, è importante distinguere il livello semantico da quello contestuale al fine di facilitare la comprensione del significato fraseologico all’apprendente. Segue una proposta per la descrizione semantica di *avere la coda di paglia*:

avere la coscienza sporca, sensi di colpa o la sensazione di aver fatto qlcs. di sbagliato e, temendo di essere scoperto o criticato, comportarsi in modo nervoso o comunque sospetto (*per es. reagendo in maniera impulsiva a una presunta critica, giustificandosi inutilmente per qcs., comportandosi in modo stranamente remissivo ecc.*), cfr.: *Ho fatto un discorso generale, se qualcuno si arrabbia è perché ha la coda di paglia.* (CORIS); *Il fatto poi che Ferrano si premuri di precisare che “non è censura politica” prima che qualcuno abbia il tempo di contestargliela, la dice lunga sulla sua coda di paglia.* (CORIS); *Se un presunto padre ritiene che quel bambino di cui si chiede il riconoscimento non sia suo, ha una grande arma a suo favore: l’esame del Dna, prova sicura. Se rifiuta quest’analisi, nel 99 per cento dei casi, vuol dire che ha la coda di paglia e quindi o non è certo del responso oppure nè [sic!] talmente certo che vuole fuggire dalle sue responsabilità* (CORIS).

La parafrasi cerca di individuare tutti i semi costitutivi e di formularli in modo sufficientemente astratto e al contempo preciso. Inoltre, dai tratti semantici vengono distinti nettamente i contesti d’uso e tale distinzione viene resa metalinguisticamente (criterio (v)) con l’impiego delle parentesi, con il commento metalinguistico *per esempio* e con la scrittura in corsivo. Segue poi l’illustrazione del significato e dei contesti d’uso attraverso attestazioni tratte dai *corpora*.

Il criterio quantitativo, invece, al quale si è accennato sopra, si riferisce all’aspetto della polisemia. Spesso infatti le locuzioni idiomatiche presentano più accezioni (cfr. Stathi, 2006) che secondo la concezione qui riportata si dovrebbero descrivere separatamente invece di racchiuderle sotto un unico significato globale. Se da un lato è vero che quasi sempre le varie accezioni sono riconducibili a un significato di base (in quanto nate spesso da processi metaforici o metonimici), dall’altro lato c’è da considerare che si tratta comunque di usi convenzionalizzati e soprattutto di informazioni altamente idiosincratiche. Senza una descrizione dettagliata, quindi, un apprendente rimarrebbe del tutto all’oscuro del potenziale semantico di un dato fraseologismo. Un esempio interessante di polisemia è rappresentato da *darci dentro*, che i dizionari (fraseologici e non) descrivono con parafrasi generiche come *fare q.c. con grandissimo impegno* (Turrini *et al.*, 1995), *impegnarsi a fondo, mettercela tutta* (Sorge, 2011), *impegnarsi molto: ci sta dando dentro con lo studio* (GRADIT, 2000), *lavorare alacremente, impegnarsi al massimo* (Sabatini, Coletti, 2007). Un’analisi empirica approfondita, invece, dimostra che si possono delimitare quantomeno le seguenti accezioni:

1. *lavorare con grande impegno [perché si ha tanto fare] o (anche al di fuori del contesto lavorativo) impegnarsi, applicarsi molto per conseguire un determinato obiettivo*, cfr.: *Oggi ho lavorato un sacco, per forza, passo ore e ore in ospedale, poi il lavoro si accumula e devo darci dentro [...].* (WEBBIT); *Una piaga da sanare, o almeno da limitare, visto che, per di più,*

il 63,4 per cento degli italiani non legge nemmeno un libro. Per favore ragazzi, **dateci sotto**. *Insegnanti e famiglie permettendo* (La Repubblica).

2. dedicarsi a pieno e con grande energia, intensità o sim. a una particolare attività [per un tempo limitato], cfr.: “*Se guardate il Trentino dall’alto vedrete che i trentini ci hanno dato dentro a costruire*” (WEBBIT); *Finito lo spettacolo ci diamo dentro con qualche acquisto nel solito negozietto di shopping all’interno della torre stessa* (WEBBIT).
3. (usato tipicamente con la valenza “con qcs.”) consumare qcs. in grandi quantità (ad es. cibo, beni di lusso, alcolici), fare un largo uso di qcs. (ad es. di trucco, aglio, imprecazioni) e sim., cfr.: **Diamoci dentro** allora almeno con il pranzo: di fronte a noi c’è un seducente buffet italiano a cui non possiamo resistere! (WEBBIT)

#### 4.2.2. Fraseoframe di stare sul pezzo (semantica)

##### Significato:

1. (soprattutto in relazione al lavoro, a una gara sportiva o in generale a incarichi che richiedono attenzione) rimanere sempre vigili e concentrati, svolgendo con zelo e dedizione il proprio compito, dando il massimo e padroneggiando la situazione in ogni momento [ottenendo quindi anche buoni risultati], cfr.: *Soffermandomi al ruolo di Presidente IPASVI, ritengo sia stato il vero trampolino di lancio, in quanto per il ruolo che si ha ti fa stare continuamente sul pezzo* (itTenTen); *Non era difficile intuire che quando la Littizzetto parla “dell’altra”, quella “più bella, più giovane, senza figli, disposta a stare in ufficio dall’alba al tramonto e magari anche a fare lo straordinario stando sul pezzo assiduamente e con profitto”, la Isoardi può sentirsi chiamata in causa* (PAISÀ); *“Ha giocato una buona gara. È rimasto molto concentrato per tutta la gara. A volte scivola, sbaglia il tempo, oggi però è rimasto sul pezzo per tutta la gara [...]”* (itTenTen). ■ (soprattutto in ambito giornalistico o in ambiti riguardanti la scrittura) lavorare assiduamente alla stesura di un articolo o di un testo, cfr.: *Mi dispiace, ultimamente dall’Oblòg e dai social sono un po’ latitante ma sto scrivendo il nuovo romanzo e più sto sul pezzo e meglio è* (itTenTen).

2a. (spesso nel contesto di mezzi di informazione) essere costantemente aggiornati sulle ultime notizie di attualità [essendo sempre i primi a comunicarle] o essere informati riguardo a un particolare argomento (per es. su temi culturali), cfr.: *È proprio questo che odio della stampa classica [...]. Nella fretta di essere sul pezzo tutti copiano dal primo e se quello sbaglia tutti lo seguono e nessuno verifica* (PAISÀ); *Rimanendo costantemente sul pezzo, sulla notizia, la Guzzanti racconta a 360° tutto ciò che è ruotato e ruota tutt’ora sul catastrofico “grande evento” [...]* (PAISÀ); *Devo ammettere che io non sto molto sul pezzo con la letteratura contemporanea, preferisco i classici dell’Ottocento e inizi Novecento [...]* (itTenTen); ■ (raro, con valore discorsivo; in contesti di cronaca) seguire e ripercorrere gli sviluppi di una vicenda fornendone tutti i dettagli, cfr.: *Così ieri, la Cassazione ha messo la parola fine alla parabola di David Mills in Italia, dichiarando prescritto il reato. [...] Ma stiamo sul pezzo: per poche settimane, Mills si è visto svaporare la condanna. Secondo la sentenza di ieri, il reato, sarebbe stato commesso il giorno 11 novembre del 1999, e non il 29 febbraio 2000 [...]* (PAISÀ); ■ (con valore discorsivo) riferirsi all’argomento del discorso, essere in tema, cfr.: *Alla prima occasione mi tolgo la curiosità sulla velocità effettiva. A proposito, già che siamo sul pezzo, conoscete qualche tool semplice per misurare la velocità di rete tra due PC Windows?* (itTenTen).

**2b** (*soprattutto in riferimento a prodotti tecnologici, aziende, moda ecc.*) essere sempre aggiornati e all'avanguardia, seguendo le ultime tendenze, cfr.: *Anche se i primi hardware compatibili con Google TV non sono attesi prima di quest'autunno, Adobe ha voluto comunque già dimostrare che Flash è sul pezzo ed è in grado di garantire una buona esperienza agli utilizzatori [...]* (PAISÀ); *E allora, in questo "periodo caldo" dello shopping è davvero importante che il tuo brand stia sul pezzo e amplifichi il suo impatto su Pinterest per raggiungere un numero più elevato di possibili clienti (itTenTen); Gli Empyre Girls Camela Boardshorts hanno un fit rilassato e drappeggiato che li rende super confortevoli. Il design e i motivi floreali sono sul pezzo [...]* (itTenTen).

**3** (*raro*) essere di buon umore, avere un atteggiamento scherzoso, avere voglia di divertirsi e sim., cfr.: [...] *parli con uno dei più burloni della truppa, oddio, magari a volte sto troppo sul pezzo (troppe burle e poco altro) ma che vuoi farci. nella realtà, a dispetto di battute ecc, sono una persona normale che fa una vita normalissima [...]* (itTenTen).

N.B.: I significati 1 e 2 sono i più frequenti.

**Campo semantico:** impegno, determinazione, concentrazione

### 4.3. Pragmatica

A questo livello di analisi si forniscono informazioni sull'uso di un fraseologismo: in quali contesti situazionali lo si usa tipicamente e con quale scopo comunicativo? Com'è connotato l'uso dal punto di vista del parlante e/o dal punto di vista dell'interlocutore? Si tratta anche in questo caso di informazioni idiosincratice di cui un apprendente ha indubbiamente bisogno se non si vuole limitare alla dimensione del *decoding*, bensì ambire all'utilizzo attivo e sicuro delle locuzioni idiomatiche.

#### 4.3.1. Contesti situazionali

Nella rubrica dei contesti situazionali si cercano di descrivere le situazioni della realtà extralinguistica in cui il significato astratto di un fraseologismo si realizza tipicamente<sup>44</sup>. In genere si tratta di informazioni che sembrano soddisfare particolarmente le esigenze degli apprendenti. Così, nel caso di *avere voce in capitolo*, ad esempio, è utile sapere che il significato "avere autorità, influenza e sim." ricorre tipicamente in contesti come "famiglia", "società" e "lavoro". Il significato generico di *perdere colpi* ("subire un calo in termini di qualità, efficienza e sim.") invece è specifico di contesti come "calo di una valuta o di quotazione in borsa"<sup>45</sup>, "calo psico-fisico"<sup>46</sup> e "perdita della memoria"<sup>47</sup>. In generale

<sup>44</sup> Viene quindi completato l'elenco dei contesti d'uso che, come esposto nel capitolo precedente, a titolo esemplificativo vengono accennati già nella parafrasi semantica del *fraseoframe*.

<sup>45</sup> Cfr. *In questi giorni però è la sterlina inglese che perde colpi, scambiata a 0,97993 con l'euro e avvicinatasi al pareggio* (PAISÀ).

<sup>46</sup> Cfr. *Se siamo andati oltre, il nostro corpo ce lo dice: il sistema immunitario perde colpi [...]* il sonno è agitato e irregolare, ci si sente stanchi e svogliati, talvolta depressi (itTenTen).

<sup>47</sup> Cfr. *Finisce le sue vasche, poi si asciugherà, si infilerà la tuta mimetica e andrà all'ospedale a trovare Marino [...]. Roba di cui dovrebbe occuparsi sua madre, ma la vecchia perde colpi e si scorda tutto* (CORIS).

si può constatare che più il significato fraseologico è astratto e generico (come appunto nel caso di *perdere colpi*) più diventano indispensabili le informazioni sui contesti d'uso. Non tutti i fraseologismi, tuttavia, sono descrivibili e definibili sotto questo aspetto. A volte un dato fraseologismo, pur presentando un significato piuttosto generico (come ad es. *volere la botte piena e la moglie ubriaca*), non sembra essere attribuibile a contesti situazionali specifici.

#### 4.3.2. *Funzioni illocutive*

Gli atti illocutivi caratteristici di una locuzione idiomatica non sono semplicemente deducibili dal significato fraseologico. Un fraseologismo può assolvere diverse funzioni illocutive, a volte anche contrastanti tra loro. Perciò anche in questo caso l'apprendente ha bisogno di informazioni specifiche. Il problema che si pone quando ci si avvicina all'analisi illocutiva dei fraseologismi (e di espressioni linguistiche in generale) è quello di trovare un modello teorico solido e soprattutto operazionalizzabile a livello di *parole*. Le analisi svolte in GEPHRI, infatti, hanno mostrato che le categorie tradizionali degli atti linguistici stabilite da Austin (1955) e Searle (1969) risultano insufficienti e per certi versi inapplicabili (cfr. cap. 2.2). I problemi principali che si riscontrano sono i seguenti:

- (i) Si individuano molti più atti linguistici rispetto a quelli definiti da Austin e Searle. Come si sa, il numero degli atti illocutivi possibili è teoricamente illimitato. Solo per queste ragioni sembra impossibile partire da un modello predefinito.
- (ii) L'attribuzione di un atto linguistico a un determinato operatore illocutivo può essere opinabile<sup>48</sup>.
- (iii) Come si sa, un enunciato può risultare molto complesso a livello illocutivo per vari motivi<sup>49</sup>: per la presenza diretta o indiretta di più parlanti o interlocutori nel contesto (fenomeno descritto dalla teoria della polifonia), per una struttura argomentativa molto complessa, per un atteggiamento particolare del parlante che può caratterizzare ulteriormente l'atto linguistico espresso (per es. a livello emotivo) ecc. Tali aspetti non sono certamente definibili con categorie prestabilite. Tuttavia, a volte è necessario includere questo tipo di informazioni nell'analisi illocutiva di un fraseologismo.
- (iv) A volte attraverso un fraseologismo vengono espressi due atti illocutivi in un unico enunciato.
- (v) Non sembra possibile una netta distinzione tra categorie prettamente illocutive e categorie affini, come per es. quella dell'ironia. Queste ultime, pur operando a un altro livello linguistico, possono influenzare direttamente un atto illocutivo modificandone lo scopo pragmatico. Un esempio è l'uso ironico di *farsene una ragione* alla prima persona singolare o plurale e al futuro (*Me ne farò/Ce ne faremo una ragione!*).

<sup>48</sup> In aggiunta, trovare la definizione stessa dell'operazione illocutiva può risultare difficile. Non sempre, infatti, un atto linguistico può essere descritto da un verbo illocutivo e così a volte c'è bisogno di ricorrere a parafrasi più lunghe (come per. esempio *esprimere la propria gioia, annunciare l'intenzione di ecc.*).

<sup>49</sup> Le locuzioni idiomatiche in generale si contraddistinguono per la loro grande espressività e un notevole potenziale pragmatico (cfr. Burger, 2015: 77 sgg.). Tante locuzioni, infatti, presentano proprietà retoriche importanti legate a figure stilistiche come la metafora e la metonimia; inoltre, spesso servono a esprimere valutazioni o giudizi (soprattutto di impronta critica e dispregiativa) su azioni, comportamenti o anche situazioni.



Per le ragioni esposte, nel corso del progetto si è abbandonato il modello di analisi proposto da Searle e Austin (mantenendolo comunque come punto di riferimento), e si è passati invece a una descrizione libera da costrizioni terminologiche e classificatorie. Il repertorio degli operatori illocutivi usati in GEPHRI si basa quindi in gran parte su proposte proprie. Tale repertorio può essere integrato o adattato senza problemi, rendendo così possibile affrontare la realtà complessa dell'analisi illocutiva a livello di *parole*. Operatori illocutivi frequentemente usati sono ad es. *constatare, osservare, far capire, criticare, consigliare, esortare, giudicare (positivamente/negativamente), rendere cosciente qcn. di qcs.* Inoltre, per rimediare ai problemi sopra elencati ci si riserva la possibilità di:

- precisare ulteriormente l'atto illocutivo compiuto, aggiungendo all'operatore illocutivo una descrizione sull'atteggiamento del parlante, ad es.:  
far notare [**con compiacimento**] che una fortuna non è capitata a chi si trova già in una situazione privilegiata, cfr.: [...] *il padrone del bar dove la schedina era stata giocata fu bravissimo a fare catenaccio davanti ai cronisti. “Sono stati due lavoratori – disse – uno è un meridionale come me. Una volta tanto non è piovuto sul bagnato”* (La Repubblica);
- individuare atti linguistici diversi realizzati in un unico enunciato, ad es.:  
**osservare** e **giudicare positivamente** che qualcuno non si sia fatto prendere da facili entusiasmi, cfr.: *Credo che se avessi avuto la loro età e fossi stato il ragazzino più famoso del mondo mi sarei montato la testa. Loro non sono così, sono bravi e hanno la testa sulle spalle* (WEBBIT);
- tenere conto dell'influenza di categorie affini a quella illocutiva, ad. es. qualificando un dato uso come ironico:  
(*uso ironico*) far capire di non farsi turbare da certi fatti negativi o da certe esternazioni volte a indispettire, cfr.: *non credo che la rivedremo molto presto in tv. bè ce ne faremo una ragione* (PAISÀ); *Detto questo, se vuoi smettere di rispondere ai miei post, pazienza: me ne farò una ragione* (PAISÀ).

Un esempio completo per l'analisi illocutiva di un fraseologismo si trova nel capitolo 4.3.4.

#### 4.3.3. Note d'uso

La rubrica delle note d'uso ha carattere prettamente pedagogico. Qui si danno ulteriori informazioni utili all'apprendente per utilizzare correttamente un fraseologismo. Di norma si trattano i seguenti aspetti:

- connotazioni particolari legate all'atteggiamento del parlante (che può essere critico, spregiativo, emotivo, scherzoso ecc.) o all'espressione stessa (che può essere caratterizzata come retorica, stilisticamente marcata o sim.)<sup>50</sup>;

<sup>50</sup> Un fraseologismo come *piovere sul bagnato* ad es. si caratterizza di solito per un atteggiamento negativo, rassegnativo e a tratti fatalistico del parlante. Inoltre l'uso del fraseologismo è marcato a livello stilistico-retorico.

- eventuali effetti perlocutivi, come ad es. un effetto offensivo, provocatorio, incoraggiante, motivante ecc.<sup>51</sup>;
- la delimitazione di fraseologismi semanticamente simili tra loro, come ad es. *avere la testa sulle spalle* e *stare con i piedi per terra*;
- il confronto tra un fraseologismo italiano e il suo equivalente tedesco, come ad es. nel caso di *darsi una mossa* e *sich einen Ruck geben* che si differenziano per il fatto che l'uso imperativo di *darsi una mossa* ha funzione di esortazione (implicando inoltre un atteggiamento critico del parlante), mentre l'uso imperativo di *sich einen Ruck geben* ha funzione di incoraggiamento.

#### 4.3.4. Fraseoframe pragmatica (*avere l'acqua alla gola*)

##### Contesto situazionale:

- emergenza finanziaria/situazione finanziaria precaria (*con riferimento a privati oppure ad aziende, istituzioni ecc.*), cfr.: *L'operazione per l'indispensabile trapianto si rivela molto costosa, l'assicurazione non intende coprire le spese e John si ritrova con l'acqua alla gola* (PAISÀ);
- urgenza a causa di carenza di tempo [con riferimento all'adempimento di un proposito, un dovere o sim.], cfr.: *Di tempo non ce n'è molto. Entro il 13 maggio le liste dovranno essere depositate nelle cancellerie delle Corti d'Appello. Siamo con l'acqua alla gola, dice il sottosegretario Scotti* (La Repubblica);
- politica: rischio di perdere potere, cfr.: *Ne esce a pezzi la vecchia Dc, ne esce a pezzi la direzione craxiana del partito socialista, legata a filo dpppio [sic!] al gruppo di potere democristiano. [...] Il vecchio regime ha cercato, quando ha capito d'aver ormai l'acqua alla gola, di negoziare con la Lega e qualcuno nella Dc è stato perfino tentato di accettarne le condizioni [...]* (La Repubblica);
- sport: rischio di insuccesso, cfr.: *Dopo la figuraccia di Basilea (2-0 per gli svizzeri e prestazione da cancellare per i capitolini), la Roma aveva un solo risultato a disposizione per evitare di ritrovarsi con l'acqua alla gola dopo appena due partite della nuova Coppa Uefa* (PAISÀ);
- situazione molto impegnativa che richiede grandi/molti sforzi, cfr.: *Già solo per questo bisognerebbe farle un monumento!! Io che di figlio ne ho uno solo e che mi sento con l'acqua alla gola così... figuriamoci!* (itTenTen).

##### Funzione illocutiva:

- osservare che qualcuno/qualcosa si trova in una situazione finanziaria decisamente precaria, cfr.: *L'operazione per l'indispensabile trapianto si rivela molto costosa, l'assicurazione non intende coprire le spese e John si ritrova con l'acqua alla gola* (PAISÀ);
- far capire in maniera critica che qualcuno/qualcosa si trova in una situazione finanziaria decisamente precaria, cfr. *Lo stiamo comprendendo o no che i nostri ospedali, le*

<sup>51</sup> Ad esempio è consigliabile utilizzare la locuzione idiomatica *scoprire l'acqua calda* con riferimento diretto all'interlocutore (*hai scoperto l'acqua calda!*) solo in contesti sociali di tipo familiare per evitare un possibile effetto offensivo o provocatorio. Un fraseologismo come *tenere duro*, invece, ha effetto motivante o incoraggiante se usato all'imperativo.

*nostre scuole, i nostri tribunali, i nostri uffici comunali sono con l'acqua alla gola quanto ai loro conti?* (itTenTen);

- far capire che è meglio affrontare un problema prima che la situazione diventi troppo critica, cfr.: *È più facile gestire le situazioni di emergenza quando c'è ancora tempo per farlo, che non quando saremo arrivati con l'acqua alla gola* (PAISA);
- osservare in maniera critica che ci si appresta ad affrontare una situazione precaria, un problema o sim. quando è ormai quasi troppo tardi, cfr.: *Ultimamente si parla sempre di più del problema del Riscaldamento Globale. E se la natura umana non è cambiata, allora vuol dire che veramente la situazione inizia a essere preoccupante. Già, perché di certe cose si parla soltanto quando ormai si è con l'acqua alla gola* (PAISA);
- far capire che si è sotto pressione per l'adempimento di un compito, poiché non c'è più molto tempo a disposizione, cfr.: *Di tempo non ce n'è molto. Entro il 13 maggio le liste dovranno essere depositate nelle cancellerie delle Corti d'Appello. Siamo con l'acqua alla gola, dice il sottosegretario Scotti* (La Repubblica);
- consigliare a qualcuno di non ridursi all'ultimo momento per fare qualcosa, cfr.: *Non scrivete il vostro curriculum con "l'acqua alla gola": la fretta è sempre nemica della precisione. Dedicate alla stesura tutto il tempo necessario, ed evitate di essere generici* (itTenTen).

#### **Note d'uso:**

L'uso del fraseologismo è contraddistinto da una certa emozionalità, poiché accentua il fatto che chi ha l'acqua alla gola è sotto pressione, si trova in una situazione di emergenza, urgenza e sim. (ovvero in una situazione che bisogna risolvere al più presto).

#### **5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE**

Come mostrato, il progetto *Fraseologia italiana basata sull'uso* è un tentativo di tradurre in lessicografia digitale alcuni principi della *Frame Semantics* e della Grammatica delle Costruzioni senza trascurare gli aspetti di operatività e facilità d'uso. L'elaborazione differenziata della conoscenza di fraseologismi italiani estratta dall'uso linguistico attraverso categorie di conoscenze formali e di contenuto, nonché una rappresentazione graduata, a scelta in modalità informativa di base o dettagliata, consente all'utente una ricerca mirata per singoli aspetti della locuzione idiomatica, facilitata anche dalla ricerca a testo integrale, dalla ricerca alfabetica e dalla ricerca di campi semantici. Attraverso l'orientamento contrastivo (italo-tedesco) della descrizione fraseologica e l'approccio *usage-based* scelto, circa 600 locuzioni idiomatiche dell'italiano sono per la prima volta descritti in modo preciso, svelando anche le sfumature semantiche e pragmatiche che emergono dal contesto. È auspicabile che anche gli editori utilizzino questi dati, che estendono notevolmente le conoscenze linguistiche della fraseologia italiana, e che approcci lessicografici simili vengano adottati anche per altre lingue.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

### Corpora, siti Internet e dizionari

- Bárdosi V., Ettinger S., Stölting C. (2003), *Redewendungen Französisch/Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. 3. Auflage, Francke, Tübingen.
- Blumenthal P., Rovere G. (2017), *Wörterbuch der italienischen Verben: Konstruktionen, Bedeutungen, Übersetzungen*. 3., stark überarbeitete Auflage (Online-Ressource). Nürnberg: Acolada: <http://www.unilex-online.de/pages/search.aspx>.
- Corpus CORIS: <http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/>.
- DeReKo-2019-I (2005), *Das Deutsche Referenzkorpus*:  
<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>
- (Il) DEVOTO-OLI = Serianni L., Trifone M. (eds.) (2008), *Il Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana 2009*, Le Monnier, Firenze.
- Dornseiff F. (1934), *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*, de Gruyter, Berlin.
- Dornseiff F., Quasthoff U. (2004), *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Mit einer lexikographisch-historischen Einführung und einer ausgewählten Bibliographie zur Lexikographie und Onomasiologie von Herbert Ernst Wiegand. Mit CD-ROM. 8., völlig neu bearb. Aufl. und mit einem vollst. alphabetischen Zugriffsreg. vers. Aufl, de Gruyter, Berlin.
- esTenTen11 (2011), *Spanish Web Corpus*, in Sketch Engine:  
<https://www.sketchengine.eu>.
- Feroldi D., Dal Pra E. (2011), *Dizionario analogico della lingua italiana*. Versione elettronica, Zanichelli, Bologna.
- FEW = *Französisches Etymologisches Wörterbuch*: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique75>.
- GEPHRI = Schaefroth E., Imperiale R., Blaiich T., Martulli F. (2018), *Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen (GEPHRI)*, Universität Düsseldorf, Romanistik IV;  
<http://gephri.phil.hhu.de>.
- GRADIT = De Mauro T. (ed.) (2000), *Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- Herbst T., Heath D., Roe I. F., Götz D. (2004), *A Valency Dictionary of English*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- itTenTen16 (2016), *Italian Web Corpus*, in Sketch Engine: <https://www.sketchengine.eu>.
- Lapucci C. (1993), *Il dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Garzanti, Milano.
- LA REPUBBLICA = *La Repubblica* Corpus:  
<http://docs.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora:repubblica>.
- Lo Cascio V. (a cura di) (2012), *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- OED = *Oxford English Dictionary*: [www.oed.com](http://www.oed.com).
- PAISÀ: <http://www.corpusitaliano.it/>.
- Palazzi F., Folena G. (1992), *Dizionario della lingua italiana*, Loescher, Torino.
- Roget P. M. (1956), *Thesaurus of English Words and Phrases*, 4<sup>th</sup> edition, Longman, Brown, Green, and Longmans, London (1852).
- Russo D. (2010), MdD. *Modi di Dire. Lessico Italiano delle Collocazioni*, Aracne, Roma.
- Sabatini F., Coletti V. (2007), *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiana 2008*, Sansoni, Milano.
- Sorge P. (2011), *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Newton Compton, Roma.

- Tiberii P. (2012), *Dizionario delle collocazioni*, Zanichelli, Bologna.
- Turrini G., Alberti C., Santullo M. L., Zanchi G. (eds.) (1995), *Capire l'antifona. Dizionario dei modi di dire con esempi d'autore*, Zanichelli, Bologna.
- Urzi F. (2009), *Dizionario delle combinazioni lessicali*, Convivium, Lussemburgo.
- WEBBIT: <http://clic.cimec.unitn.it/marco/webbit/>.
- (Lo) ZINGARELLI = *Vocabolario della lingua italiana di Nicola Zingarelli* (2013), Zanichelli, Bologna.

## Opere citate

- Austin J. L. (1962), *How to Do Things With Words*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bárdosi V. (1986), *De fil en aiguille. Les locutions françaises: recueil thématique et livre d'exercices*, Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdosi V. (2017), *Du phrasème au dictionnaire. Études de phraséographie franco-hongroise*, Eötvös Kiado, Budapest.
- Barsalou L. W. (1992), *Cognitive psychology. An overview for cognitive scientists*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Burger H. (2015), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Auflage, Schmidt, Berlin.
- Burger H. et al. (eds.) (2007), *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 2 voll., de Gruyter, Berlin-New York.
- Busse D. (2009), *Semantik*, Fink, Paderborn.
- Busse D. (2012), *Frame-Semantik. Ein Kompendium*, de Gruyter, Berlin-Boston.
- Casadei F. (1996), *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*, Bulzoni, Roma.
- Croft W. (2001), *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Croft W., Cruse A. D. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dardano M. (1996<sup>2</sup>), *Manualetto di linguistica italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Davis A. R. (2011), "Thematic roles", in Maienborn C., Heusinger K. von, Portner P. (eds.), *Semantics. An international handbook of natural language meaning*, de Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 399-420.
- De Knop S., Gilquin G. (eds.) (2016), *Applied Construction Grammar*, de Gruyter, Berlin-Boston.
- Dobrovolskij D. (2011), "Phraseologie und Konstruktionsgrammatik", in Lasch A., Ziem A. (eds.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 111-130.
- Dobrovolskij D. (2016), *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Stauffenburg, Tübingen.
- Dobrovolskij D., Piirainen E. (2009), *Zur Theorie der Phraseologie. Kognitive und kulturelle Aspekte*, Stauffenburg, Tübingen.
- Erfurt J., De Knop S. (eds.) (2019), *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit, OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie)*, 94.
- Feilke H. (2007), "Syntaktische Aspekte der Phraseologie III: Construction Grammar und verwandte Ansätze", in Burger et al. (eds.), pp. 63-76.

- Fillmore C. J. (1982), "Frame Semantics", in The Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in The Morning Calm*, Hanshin Publishing Corp., Seoul, pp. 111-137.
- Fillmore C. J., Kay P., O'Connor M. C. (1988), "Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of *let alone*", in *Language*, 64, pp. 501-538.
- Fillmore C. J., Petruck M. R. L., Baker C. F., Ellsworth M., Ruppenhofer J. (2003), Reframing FrameNet Data. ICSI-MS: <https://euralex.org/publications/reframing-framenet-data/>.
- Finkbeiner R. (2015), *Einführung in die Pragmatik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- FrameNet: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/frameIndex>.
- Fried M., Östman J-O. (2004), "Construction Grammar: A thumbnail sketch", in Fried M., Östman J-O. (eds.), *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 11-86.
- Giacoma L. (2012), *Teoria e pratica della fraseologia bilingue di Tedesco-Italiano*, Lang, Frankfurt am Main.
- Goldberg A. E (2003), "Constructions: a new theoretical approach to language", in *Trends in Cognitive Sciences* 7, 5, pp. 219-224.
- Goldberg A. E. (2006), *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*, Oxford University Press, Oxford.
- González-Rey M. I. (ed.) (2015), *Journal of Social Sciences* 11/3. Special Issue: *Phraseology, Phraseodidactics and Construction Grammar(s)*: <https://thescipub.com/journals/jss/psi>
- Haegeman L. (2003), "Conditional Clauses: External and Internal Syntax", in *Mind & Language*, 18, 4, pp. 317-339.
- Hallig R., Wartburg W. von (1963), *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie: Versuch eines Ordnungsschemas*. 2. neu bearb. u. erw. Auflage, Akademie-Verlag, Berlin (1952).
- Hausmann F. J. (1997), "Tout est idiomatique dans les langues", in Martins-Baltar M. (ed.), *La locution entre langue et usages*, ENS Editions, Fontenay-Saint-Cloud, pp. 277-290.
- Hausmann F. J. (2004), "Was sind eigentlich Kollokationen?", in Steyer K. (ed.), *Wortverbindungen - mehr oder weniger fest*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 309-334.
- Herbst T. (2015), "Why Construction Grammar Catches the Worm and *Corpus* Data can Drive you Crazy: Accounting for Idiomatic and Non-Idiomatic Idiomaticity", in *Journal of Social Sciences*, 11, 3, pp. 91-110: <https://dx.doi.org/10.3844/jssp.2015.91.110> (= González-Rey ed. 2015).
- Herbst T. (2017a), "Grünes Licht für Pädagogische Konstruktionsgrammatik", in *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 46/2, pp. 119-135.
- Herbst T. (2017b), "Wörterbuch war gestern: Programm für ein unifiziertes Konstruktikon", in Schierholz S. J., Gouws R. H., Hollós Z., Wolski W. (eds.), *Wörterbuchforschung und Lexikographie*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 169-206.
- Kay P., Fillmore C. J. (1999), "Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: The *What's X doing Y?* Construction", in *Language*, 75, 1, pp. 1-33.
- Konecny C. (2010), *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*, Meidenbauer, München.
- Lambrech K. (1990), "«What, me worry?» – 'Mad Magazine Sentences' Revisited", in Hall K. et al. (eds.), *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, Berkeley, pp. 215-228.

- Langacker R. W. (2000), "A Dynamic Usage-Based Model", in Barlow M., Kemmer S. (eds.), *Usage-Based Models of Language*, Stanford University Press, Stanford, pp. 1-60.
- Makkai A. (1972), *Idiom structure in English*, Mouton, Den Haag.
- Masini F. (2016), *Grammatica delle Costruzioni*, Carocci, Roma.
- Mellado Blanco C., Mollica F., Schafroth E. (eds.) (in stampa), *Konstruktionen zwischen Lexikon und Grammatik. Phrasemkonstruktionen im Deutschen, Italienischen und Spanischen*. de Gruyter, Berlin-Boston.
- Moon R. (1998), *Fixed expressions and idioms in English: a corpus-based approach*, Clarendon Press, Oxford.
- Moon R. (2007), "Corpus Linguistic Approaches with English Corpora", in Burger *et al.* (eds.), pp. 1045-1059.
- Norrick N. R. (2007), "English Phraseology", in Burger *et al.* (eds.), pp. 615-619.
- Nunberg G., Sag I. A., Wasow T. (1994), "Idioms", in *Language*, 70, pp. 491-538.
- Rostila J. (2011), "Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. Konstruktionsansätze zu präpositionalen Funktionsverbgefügen", in Prinz M., Richter-Vapaatalo U. (eds.), *Idiome, Konstruktionen, „verblühte rede“: Beiträge zur Geschichte der germanistischen Phraseologieforschung*, Hirzel, Stuttgart, pp. 263-282.
- Schafroth E. (2011), "Caratteristiche fondamentali di un learner's dictionary italiano", in *Italiano LinguaDue*, 3, 1: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1227>.
- Schafroth E. (2014), "How constructions should be dealt with in learners' lexicography – illustrated for the Italian language (Vortrag, gehalten am 9. November 2013 an der Universität Saint-Louis, Brüssel, auf der internationalen Tagung "Constructionist Approaches to Language Pedagogy" am 8. und 9.11.2013): [http://www.romanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische\\_Fakultaet/Romanistik/Romanistik\\_4\\_Sprachwissenschaft/Dateien/Schafroth\\_Detailseite/How\\_constructions\\_should\\_be\\_dealt\\_with.pdf](http://www.romanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Romanistik/Romanistik_4_Sprachwissenschaft/Dateien/Schafroth_Detailseite/How_constructions_should_be_dealt_with.pdf).
- Schafroth E. (2015), "Italian Phrasemes as Constructions: How to Understand and Use Them", in *Journal of Social Sciences*, 11, 3, pp. 317-337: <https://thescipub.com/pdf/10.3844/jssp.2015.317.337>.
- Schafroth E. (in stampa), "Phraseoschablonen interlingual – aus synchroner und diachroner Perspektive", in Lasch A., /Ziem A. (eds.), *Konstruktionsgrammatik VI. Historische Konstruktionsgrammatik: Konvergenzen und Divergenzen im Sprach- und Konstruktionswandel*, Stauffenburg, Tübingen.
- Schemann H. (2012), *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten*. 2. Auflage, erweitert um eine Einführung in die „Synonymie und Idiomatik“. Unter Mitarbeit von Renate Birkenhauer, de Gruyter, Berlin-Boston.
- Schwarze C. (1995), *Grammatik der italienischen Sprache*. 2., verbesserte Auflage, Niemeyer, Tübingen.
- Searle J. R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sinclair J. (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Skytte G. (1988), "Fraseologia", in Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, Bd. IV, *Italienisch, Korsisch, Sardisch*, Niemeyer, Tübingen, pp. 75.83.
- Stathi K. (2006), "Korpusbasierte Analyse der Semantik von Idiomen", in *Linguistik online*, 27, 2, pp. 73-89.



- Stathi K. (2011), "Idiome in der Konstruktionsgrammatik: Im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik", in Lasch A., Ziem A. (eds.), *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 149-163.
- Steyer K. (2013), *Usuelle Wortverbindungen. Zentrale Muster des Sprachgebrauchs aus korpusanalytischer Sicht*, Narr, Tübingen.
- Steyer K. (ed.) (2018), *Sprachliche Verfestigung. Wortverbindungen, Muster, Phrasem-Konstruktionen*, Narr, Tübingen.
- Stumpf S. (2015a), *Formelhafte (Ir-)Regularitäten. Korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen*, Lang, Frankfurt am Main.
- Stumpf S. (2015b), "Phraseologie und Valenztheorie. Status quo, Forschungsprobleme und (korpusanalytische) Perspektiven", in *Yearbook of Phraseology*, 6, pp. 3-34.
- Taylor J. R. (2012), *The mental corpus: how language is represented in the mind*, University Press, Oxford.
- Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wunderlich D. (2006), "Argument hierarchy and other factors determining argument realization", in Bornkessel I., Schlewsky M., Comrie B., Friederici A. D. (eds.), *Semantic Role Universals and Argument Linking*, de Gruyter, Berlin-New York, pp. 15-52.
- Ziem A. (2008), *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*, de Gruyter, Berlin-New York.
- Ziem A. (2018), "Construction Grammar meets Phraseology: eine Standortbestimmung", in *Linguistik online*, 90, 3, pp. 3-19.
- Ziem A., Lasch A. (2013), *Konstruktionsgrammatik: Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*, de Gruyter, Berlin-Boston.



# CONDIZIONI DI POSSIBILITÀ PER UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE IN ITALIANO L2 PER STUDENTI INTERNAZIONALI

*Francesca Gallina*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Nel corso degli ultimi anni, l'università italiana ha visto un aumento della presenza di studenti stranieri inseriti in diversi percorsi di formazione: dagli studenti in mobilità di breve periodo che frequentano gli atenei italiani per alcuni mesi, come ad esempio gli studenti Erasmus, agli studenti che si inseriscono in un percorso di studio più lungo e frequentano in Italia corsi di laurea, triennale o magistrale, o altri corsi post laurea e di alta formazione<sup>2</sup>. Ciò che accomuna gli studenti dell'uno e dell'altro gruppo è il fatto di dover sviluppare una competenza in italiano L2 che consenta loro non solo di comunicare nel contesto sociale in cui vivono nel momento in cui trascorrono un periodo di soggiorno più o meno lungo in Italia, ma soprattutto il fatto di dover sviluppare una competenza che gli consenta di svolgere lo studio in ambito accademico in italiano<sup>3</sup>. Accanto a questo folto e composito gruppo di studenti che vengono in Italia per sostenere un periodo di studio, vi sono anche numerosi apprendenti che nel proprio Paese sono inseriti in percorsi accademici e che per ragioni legate alla natura dei propri studi si trovano a dover imparare l'italiano per motivi di studio, come rilevato da De Mauro *et al.* (2002), con ripercussioni sulle scelte didattiche dettate dai loro bisogni linguistico-comunicativi e in particolare dalla necessità di affrontare testi e contesti di natura accademica.

A fronte del forte sviluppo di questo pubblico di apprendenti dell'italiano L2, è cresciuto l'interesse generale verso la questione dell'educazione linguistica di questa tipologia di apprendenti e sono divenute piuttosto numerose le pubblicazioni che hanno

<sup>1</sup> Università di Pisa.

<sup>2</sup> Nonostante rispetto alla media europea e OCSE la presenza di studenti internazionali in Italia sia ancora bassa, sono circa 90.000 gli studenti stranieri inseriti nei percorsi universitari in Italia (fonte: [uis.unesco.org](http://uis.unesco.org)). Secondo i dati del MIUR nell'a.a. 2003/2004 la percentuale di studenti stranieri immatricolata in Italia era pari al 2,69% del totale. Nell'a.a. 2017/2018 tale percentuale è salita oltre il 5% (fonte: <http://anagrafe.miur.it/index.php>). Gli studenti Erasmus in arrivo in Italia sono attualmente più di 20.000 (fonte: <http://www.erasmusplus.it/>). Tra gli studenti internazionali si annoverano anche gli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo/Turandot, che sono passati dai 1.136 dell'a.a. 2008/09 ai 3.206 dell'a.a. 2017/18, inclusi gli studenti del contingente ordinario (fonte: Database Uni-Italia).

<sup>3</sup> Sulle competenze in entrata e i livelli richiesti dalle università italiane agli studenti internazionali rimandiamo a Bagna (2017), che sottolinea le implicazioni didattiche del fatto che a seconda del tipo di mobilità cambia il livello di italiano L2 richiesto: il livello B2 del *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe, 2001) per gli studenti internazionali propriamente detti, alcun requisito minimo per gli studenti Erasmus, il livello B1 o B2 per gli studenti cinesi dei programmi Marco Polo e Turandot.

per oggetto, seppure con prospettive diverse, la questione della lingua e in particolare della lingua utilizzata in ambito accademico per studenti stranieri di italiano L2<sup>4</sup>. Oltre alla produzione scientifica in materia, anche la produzione editoriale si è interessata negli ultimi anni al profilo dello studente universitario, con la creazione di materiali didattici *ad hoc*, come vedremo in seguito. Nel 2015 è stato redatto il *Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali* (Bagna *et al.*, 2017), sottoscritto da numerosi atenei italiani e finalizzato a promuovere l'istituzione del *Foundation Year*, ovvero di un periodo formativo di almeno un anno destinato allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 di studenti *incoming*, per poter apprendere l'italiano a un livello tale da consentire di integrarsi nel contesto accademico, sviluppare le capacità di gestione dell'interazione accademica e i linguaggi specialistici ed evitare così fenomeni di abbandono e ritardo negli studi.

Se dunque ci pare condivisibile la necessità primaria di sviluppare la competenza generale in italiano, ci sembra altresì necessario proporre qui alcune riflessioni sulle necessità specifiche degli studenti internazionali, utilizzando in questa sede tale termine come una sorta di termine ombrello che include tutte le categorie di studenti stranieri che svolgono un percorso di studio in Italia, indipendentemente dal tipo di percorso stesso e dalla sua durata. Il termine "studente internazionale" può altresì, almeno nei limiti delle riflessioni e delle proposte che verranno condivise in questo contributo, rivolgersi anche agli studenti stranieri che nel proprio Paese studiano l'italiano per motivi di studio in contesto accademico, ad esempio nei vari dipartimenti di italianistica presenti nel mondo, ma anche in altri ambiti di studio, dal design alla musica.

A partire dunque dai bisogni linguistici degli studenti internazionali, che ricalcano due prospettive che si sviluppano però in continuità l'una con l'altra, ovvero quella della lingua per la comunicazione sociale e quella della lingua per la comunicazione accademica, ci sembra qui interessante approfondire la seconda prospettiva, focalizzando l'attenzione in particolare su una delle dimensioni della lingua. Desideriamo, infatti, affrontare la questione degli usi lessicali in contesto accademico in senso interdisciplinare e, in parte, degli usi lessicali di ambito specialistico. La dimensione lessicale, seppur in uno stretto legame con altri aspetti linguistici, ha un peso notevole nell'individuare i tratti caratteristici dei linguaggi settoriali e in generale della varietà di lingua che viene utilizzata nell'interazione accademica e nei libri di testo o in altri supporti adottati nel contesto universitario. La gestione dei contesti, delle situazioni comunicative, degli atti linguistici, dei tipi e dei generi testuali tipici dell'ambito accademico pone infatti un problema anche di ordine lessicale agli apprendenti di origine straniera. Il problema non concerne però esclusivamente lo sviluppo del lessico di linguaggi specialistici, ovvero di quella parte del vocabolario per la quale è richiesta una competenza specialistica, ma investe altresì un'altra componente del lessico, ovvero il lessico accademico. Questo consiste in quella porzione di lessico che è necessaria per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, trasversale alle diverse discipline e perciò ugualmente utile agli apprendenti indipendentemente dal settore disciplinare di studio e che risulta di fondamentale importanza in attività quali sostenere un esame scritto o orale, seguire una lezione, studiare un testo universitario, dispense o altro materiale, prendere appunti, scrivere una tesina o la tesi.

<sup>4</sup> Si vedano tra i tanti contributi disponibili i recenti Bagna *et al.* (2017), Coonan *et al.* (2018), Fratter *et al.* (2017), Mezzadri (2016).

Come vedremo nel paragrafo successivo, alcuni studi evidenziano la scarsa conoscenza degli studenti universitari del lessico accademico, ma allo stesso tempo la necessità di conoscerlo sia perché ricorre frequentemente nei testi accademici sia perché la sua conoscenza è in relazione con le abilità di lettura e il successo accademico complessivo, come vedremo in seguito. L'obiettivo del presente contributo è dunque quello di proporre alcune riflessioni nell'ambito dell'educazione linguistica sulle condizioni di possibilità per lo sviluppo di un piano di alfabetizzazione lessicale destinato ad apprendenti di italiano L2 che svolgono un percorso formativo di livello accademico, al cui centro collocare il vocabolario accademico. Come affermano Nagy e Townsend (2012: 97)

Building knowledge of discipline-specific words does not guarantee access to disciplinary texts. Rather, studying disciplinary texts with appropriate scaffolding will help students understand discipline-specific words.

A partire dalle nozioni di vocabolario accademico e di usi lessicali in ambiti tecnico-scientifici, proporrò una sintesi delle modalità di sviluppo della competenza lessicale in contesto accademico e presenterò una rassegna dei manuali di italiano L2 destinati a studenti universitari di cui analizzerò le proposte relative al lessico e in particolare modo al lessico accademico e specialistico. Infine avizzerò alcune riflessioni e proposte per un piano lessicale mirante allo sviluppo di tale competenza in ambito universitario.

## 2. IL VOCABOLARIO ACCADEMICO E LE PAROLE DI USI LINGUISTICI IN AMBITI TECNICO-SCIENTIFICI

Come abbiamo sottolineato nel paragrafo precedente, la dimensione lessicale rappresenta una delle dimensioni su cui spesso si pone l'accento per individuare le caratteristiche dei linguaggi disciplinari. Non è questa la sede per approfondire le caratteristiche di tali linguaggi e le differenti denominazioni attribuite ai linguaggi di settori di esperienza e di studio per i quali è richiesta una competenza specialistica, per cui per un approfondimento rimandiamo a Balboni (2000), Berruto (1993), Cortelazzo (1990), Dardano (1994), Desideri (2011), Gotti (1991), Gualdo, Telve (2011), Lavinio (2004), Sobrero (1993). Accogliamo tuttavia la proposta del GRADIT di De Mauro (1999), che utilizza l'espressione "usi linguistici in ambiti tecnico-scientifici", a sottolineare il fatto che è l'uso in rapporto a particolari attività, settori, specializzazioni, tecnologie e scienze, che fa sì che si possa parlare di lessico tecnico-scientifico e si possa differenziarlo dall'uso comune non tecnico. A fronte delle numerose proposte come *microlingua*, *lingua speciale*, *lingua specialistica*, *linguaggi speciali*, *usi tecnico-specialistici di lingua*, *sottocodici*, ci sembra di particolare rilievo la proposta di De Mauro, per la sua capacità di mettere l'accento sull'uso che viene fatto di una parola in un modello semiotico generale.

Tuttavia, sotto il profilo lessicale non basta la conoscenza delle parole negli usi in ambiti tecnico-scientifici, poiché esiste un'altra porzione del lessico delle lingue, e quindi anche dell'italiano, che si rivela utile nello studio di un qualsiasi settore disciplinare. Facciamo riferimento a quello che in inglese è stato compiutamente definito e individuato come *Academic Vocabulary*, ovvero quelle unità lessicali che in generale non hanno un uso diffuso, ma che sono molto frequenti in tutti i testi accademici a prescindere dalla

disciplina. Tra le varie proposte terminologiche che si sono susseguite in ambito anglosassone ricordiamo che esso è stato definito come *generally usefull scientific vocabulary* (Barber, 1962), *sub-technical vocabulary* (Cowan, 1974; Yang, 1986), *semi-technical vocabulary* (Farrel, 1990), *specialized non-technical lexis* (Cohen *et al.* 1988), *frame words* (Higgins, 1966); *academic vocabulary* (Martin, 1996; Coxhead, 2000). Schmitt (2010: 78) lo definisce ‘*support vocabulary*, ovvero un vocabolario di supporto necessario per esprimere delle idee in varie discipline. Nagy e Townsend (2012: 92) svolgono un’interessante riflessione sulla definizione del vocabolario accademico, cui rimandiamo, limitandoci in questa sede a ricordare che il vocabolario accademico è considerato un vocabolario specializzato, scritto e orale, capace di facilitare la comunicazione e il ragionamento sui contenuti disciplinari in contesti accademici, secondo usi che non corrispondono sempre a quelli di altri contesti comunicativi più informali.

Tra le ragioni per cui il vocabolario accademico è rilevante nei processi di apprendimento di una L2 soprattutto in contesti formali di apprendimento, si ha innanzitutto il fatto che esso è molto comune in un ampio ventaglio di testi accademici: in inglese ha una copertura del 9-10% dei testi accademici (Coxhead, 2000)<sup>5</sup>. Inoltre alcuni studi hanno rilevato che il vocabolario accademico è poco noto agli studenti, e comunque meno noto rispetto al lessico tecnico-scientifico sia per l’inglese (Anderson, 1980; Cohen *et al.*, 1988) che per l’italiano (Gallina, 2014: 2018; Spina, in corso di stampa). Infine, il vocabolario accademico rappresenta una porzione di lessico il cui apprendimento può agevolmente essere facilitato da un docente di L2 non specializzato settorialmente tramite una proposta didattica di educazione linguistica *ad hoc*<sup>6</sup>. Tra le ragioni per cui ci pare utile sviluppare la conoscenza del vocabolario accademico vi è inoltre il fatto che molti studi mettono in relazione la sua conoscenza con le abilità di lettura accademica e il successo accademico complessivo (Cohen *et al.*, 1988; Nagy, Townsend, 2012; Tonwsend *et al.*, 2012; ma si veda anche la sintesi di Gardner e Davies, 2014). In ambito anglosassone vi è una tradizione consolidata che ha prodotto varie liste di parole appartenenti al vocabolario accademico e la cui utilità è molteplice, innanzitutto per stabilire gli obiettivi di apprendimento, valutare la competenza lessicale e analizzare la ricchezza e la complessità dei testi, ma anche per creare o modificare i materiali didattici, progettare nuovi strumenti per l’apprendimento, rispondere ai bisogni linguistici di chi studia tramite la L2 in un formale percorso accademico e più generalmente educativo e, ciò che in questo contributo più ci interessa, determinare le componenti lessicali del curriculum<sup>7</sup>.

Per quanto concerne l’italiano, i riferimenti principali sono costituiti dal lessico della conoscenza (LC) di Ferreri (2005) e dall’*Academic Italian Word List* (AIWL) di Spina (2010), che si ispirano al modello dell’*Academic Word List* di origine anglosassone. Il primo costituisce un insieme di 255 lemmi utilizzati trasversalmente negli ambiti disciplinari. Si

<sup>5</sup> Si veda Nation (2001) per una più approfondita analisi della presenza e della copertura del vocabolario accademico nei testi di ambito universitario.

<sup>6</sup> Rimandiamo a Nagy e Townsend (2012) per una panoramica di alcuni interventi per l’apprendimento del vocabolario accademico per l’inglese L2.

<sup>7</sup> Nation (2001: 188, 192-3) propone una ricostruzione dell’evoluzione delle liste di vocabolario accademico per l’inglese. Più recentemente Gardner e Davies (2014) hanno elaborato la *New Academic Vocabulary List* (AVL), composta di 300 lemmi estratti da testi di *humanities*, educazione, storia, scienze sociali, filosofia, religione, psicologia, legge, scienze politiche, scienze e tecnologia, medicina e salute, commercio e finanza. Non meno importante è il tentativo di elaborare liste di vocabolario accademico per l’orale come dimostrano i lavori per l’inglese di Nesi (2002) e Simpson-Vlach e Ellis (2010). Non ci pare esistano al momento liste di vocabolario del parlato accademico.

tratta dunque di un lessico utile per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto educativo e in particolar modo universitario, in cui la conoscenza del lessico settoriale può non essere sufficiente per gestire i contesti e le situazioni comunicative, oltre che i tipi e i generi testuali, caratteristici dell'ambito accademico<sup>8</sup>. Il lessico della conoscenza (LC) è rivolto innanzitutto a madrelingua a partire dalla scuola superiore di secondo grado, tuttavia, esso può essere di grande utilità anche nel caso di studenti universitari non italofoeni, perché costituisce quella parte di lessico che permette di comprendere testi monografici universitari e inoltre di innescare meccanismi virtuosi di autoapprendimento. Si tratta, infatti, secondo Ferreri, di una tappa del percorso di sviluppo lessicale che parte nella scuola e continua all'università e che quindi può riguardare sia i nativi che i non-nativi. L'AIWL di Spina è una lista delle parole non tecniche più frequenti nella comunicazione accademica scritta, indipendentemente dal settore disciplinare, composta da 403 lemmi e 208 collocazioni. L'AIWL è stata estratta dall'*Academic Italian Corpus* composto di 1 milione di occorrenze, di cui ha una copertura del 5%, a fronte di una copertura pari a 0,5% di un testo parlato di registro colloquiale. Tale lista nasce per studenti di lingua madre non italiana inseriti nelle università italiane.

Se dunque lo sviluppo del vocabolario accademico pare essere un elemento di rilievo nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di chi studia in italiano in uno scenario accademico, senza il quale non è possibile «manipolare e lavorare con i dati, costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni, interpretare le condizioni d'uso a cui si adattano i vocaboli, riflettere sulle parole, i loro significati e i loro usi» (Ferreri, 2005: 134) è necessario chiedersi quali possono essere le modalità di sviluppo di questa componente della competenza lessicale. A tale domanda cercheremo di dare risposta nel paragrafo successivo.

### 3. LE MODALITÀ DI SVILUPPO DEL LESSICO IN CONTESTO ACCADEMICO

Non è questa la sede per approfondire la questione dello sviluppo della competenza lessicale nel dettaglio, tuttavia, ci pare rilevante ricordare come sia oggi condivisa l'interpretazione di tale sviluppo tramite un modello pluridimensionale, che vede interagire una dimensione quantitativa, una dimensione qualitativa e una dimensione legata invece alla capacità di accesso e recupero di una parola, ovvero agli aspetti organizzativi del lessico (Schmitt, Mc Carthy, 1997: 104). Se dunque sono diverse le dimensioni attraverso cui la conoscenza delle parole avanza in un processo che è per natura incrementale e se sono numerosi gli aspetti di un'unità lessicale che un apprendente può via via approfondire spaziando da caratteristiche morfosintattiche, ortografiche, fonologiche, semantiche fino a collocazioni, relazioni sintagmatiche e tratti relativi all'adeguatezza lessicale in relazione al contesto d'uso, per meglio comprendere il processo di sviluppo lessicale e trarne le dovute conseguenze sul piano della progettazione didattica, d'altro canto bisogna tenere in considerazione almeno altre due dimensioni, ovvero la capacità produttiva di utilizzare un'unità lessicale in forma scritta o orale e la capacità ricettiva di comprendere un'unità lessicale, sia essa scritta o orale.

<sup>8</sup> Rimandiamo al volume di Ciliberti e Anderson (1999) sulle modalità e sulle forme della comunicazione didattica universitaria.

La domanda che è necessario porsi nell'ambito di una riflessione linguistico-educativa su un possibile piano di sviluppo lessicale è relativa non solo alle modalità di sviluppo della competenza lessicale, ma anche alle fonti dalle quali attinge l'apprendente per acquisire maggiori conoscenze lessicali. Quali sono, cioè, gli input che si offrono all'apprendente, che nel nostro caso è uno studente universitario in mobilità, per consentirgli di apprendere il lessico a lui più utile in relazione ai suoi specifici bisogni linguistici? Immaginando un apprendente che trascorre un periodo di studio in Italia possiamo ipotizzare che la comunicazione nei contesti sociali in cui si muove e in cui interagisce con nativi offra sicuramente un input piuttosto ampio e diversificato, che gli consente di rispondere ad alcuni bisogni linguistici più generali. Tuttavia, se focalizziamo la nostra attenzione sui bisogni più specifici e legati al contesto accademico, possiamo ipotizzare che gli input di apprendimento lessicale possano arrivare principalmente da quattro fonti: innanzitutto le forme della comunicazione accademica che si hanno nel contesto di lezioni, seminari, workshop, conferenze, ecc. e che espongono l'apprendente a una vasta mole di dati linguistici da cui trarre, specialmente tramite meccanismi di inferenza, materiale per sviluppare la propria competenza. Una seconda fonte di apprendimento è costituita dai materiali specialistici che vengono utilizzati dagli apprendenti per studiare la propria disciplina, siano essi libri di testo, appunti, dispense, materiali multimediali, ecc. e che forniscono un input lessicale di natura settoriale, ma anche transdisciplinare, se è vero che comprendono molte unità lessicali di quello che è definito come vocabolario accademico. Una terza fonte di apprendimento è rappresentata dal parlato del docente di lingua, nel caso in cui uno studente internazionale segua un corso finalizzato all'apprendimento dell'italiano L2 durante il periodo di permanenza in Italia, ma anche nel proprio Paese<sup>9</sup>. Infine, la quarta fonte da cui trarre input per lo sviluppo lessicale è costituita dai materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 che gli studenti internazionali possono utilizzare per migliorare le proprie capacità in italiano e dalle attività svolte in classe per lo sviluppo lessicale<sup>10</sup>. Nel caso di studenti universitari che apprendono l'italiano nel proprio Paese in contesto accademico è plausibile ritenere che le fonti di maggior rilievo siano i materiali specialistici, il parlato del docente di lingua e le attività in classe e i materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2. La comunicazione accademica può costituire un input nel caso in cui i corsi, i seminari ecc. vengano impartiti in lingua italiana, come del resto accade in molti dipartimenti di italianistica o di lingue romanze, o siano seguiti con modalità di apprendimento a distanza.

I meccanismi di sviluppo della competenza lessicale possono dunque collocarsi su un *continuum* ai cui estremi possiamo immaginare meccanismi di apprendimento implicito da un lato e di apprendimento esplicito dall'altro lato. I meccanismi di apprendimento implicito per lo sviluppo della dimensione lessicale vengono attivati soprattutto nelle attività di lettura e comprensione di un testo accademico, per cui si potrebbe ipotizzare che sia sufficiente essere esposti a un input adeguatamente ricco sotto il profilo lessicale per sviluppare la propria competenza lessicale in tutte le sue componenti, ovvero relativamente sia agli usi specialistici del lessico sia al vocabolario accademico. Tuttavia, come sintetizza Schmitt (2010), la sola esposizione non garantisce una piena acquisizione

<sup>9</sup> Sul ruolo del parlato del docente in classe per lo sviluppo della competenza lessicale in italiano L2 si vedano Troncarelli (2017) e Villarini (2017).

<sup>10</sup> Sulle tipologie di attività per ampliare il lessico proposte dai manuali di italiano L2 e sulle attività realizzate in classe dai docenti si veda ancora Villarini (2017).

lessicale, per cui si rende necessario, per ottenere migliori risultati, proporre anche delle attività esplicite supplementari alla semplice esposizione. Del resto, come abbiamo messo in evidenza nel par. 2, i risultati di alcuni studi sulle conoscenze del vocabolario accademico da parte di apprendenti non nativi mettono in luce una debolezza di fondo che ci induce a pensare che la sola esposizione a questa porzione del lessico non sia sufficiente per poterla acquisire e che sia piuttosto auspicabile affiancare un lavoro mirato per sviluppare anche il lessico accademico. In una prospettiva di educazione linguistica degli studenti universitari in mobilità ci sembra infatti che sia opportuno elaborare un piano di alfabetizzazione che oltre alla semplice esposizione all'input lessicale preveda degli interventi specifici per l'attivazione di modalità di apprendimento esplicito, soprattutto per ciò che concerne il lessico accademico.

### 3.1. *Lo sviluppo del lessico tramite i materiali didattici per studenti universitari*

Prima di procedere con la riflessione sull'elaborazione di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità, vogliamo proporre una breve analisi dei materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano L2 rivolti a studenti universitari. Nel corso degli anni, come abbiamo anticipato nel par. 1, la produzione editoriale di settore ha rivolto la propria attenzione a questo particolare genere di apprendenti proponendo sia dei corsi di italiano che sviluppano una competenza generale, e che propongono anche elementi di linguaggi specialistici, sia corsi di italiano settoriali, legati ad esempio all'economia, al diritto, ecc. In questa sede condivideremo, dunque, delle brevi considerazioni che nascono dall'analisi di alcuni manuali di italiano L2 per studenti universitari e in particolare dall'analisi delle scelte operate dagli autori dei materiali nella selezione lessicale e nelle proposte di attività di sviluppo del lessico. La nostra analisi si focalizzerà in particolar modo sulla presenza/assenza del lessico accademico e di uso tecnico-scientifico.

Per la nostra analisi abbiamo selezionato sei manuali che vanno dal livello A1-A2 al B1-B2, tutti destinati a studenti universitari, che studiano sia in Italia che all'estero<sup>11</sup>. Un elemento comune a tutti i volumi presi in esame è dato dal fatto che si muovono su un duplice binario: da una parte lo sviluppo della competenza comunicativa utile in contesti generici, dall'altra parte lo sviluppo di competenze specifiche per lo studio in italiano. Soprattutto nei manuali di livello A1-A2 i temi affrontati sono di genere quotidiano, come è lecito aspettarsi, e quindi la selezione del lessico proposto in questi manuali ruota attorno a campi semantici relativi a contesti informali e quotidiani. Spesso tra i contesti comunicativi proposti vi sono contesti relativi alla vita accademica, come ad esempio la mensa, la biblioteca, la segreteria, ecc., ovvero temi e contesti orientati allo specifico pubblico cui si rivolgono i volumi. Nel caso dei manuali di livello B1-B2, la selezione del lessico non verte solo sul lessico utile nella comunicazione quotidiana, ma si allarga anche al lessico specialistico e in generale alla lingua per lo studio. In molti casi le unità vengono

<sup>11</sup> I manuali selezionati sono i seguenti: *Campus Italia vol. 1 A1-A2*, di R. Errico, M.A. Esposito, N. Grandi, Guerra edizioni; *Uni.Italia* di E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco, Le Monnier (livello B1-B2); *L'italiano all'università 1* di M. La Grassa, Edilingua (livello A1-A2); *L'italiano all'università 2* di M. La Grassa, M. Delitala, F. Quercioli, Edilingua (livello B1-B2); *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A1-A2*, di M. Mezzadri, Bonacci editore; *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, di M. Mezzadri, Bonacci editore.

dedicate ad aree disciplinari differenti e pertanto ne viene presentata una prima selezione di termini specialistici, ad esempio di architettura, scienze, arte, medicina, ecc. Non trattandosi però di manuali specifici per l'apprendimento dell'italiano d'uso settoriale, la selezione lessicale di termini specialistici è ovviamente molto ridotta sotto il profilo quantitativo, così come è ridotto il numero e il tipo di attività che vengono proposte per consolidare tale lessico.

Tra le attività proposte nei diversi manuali per lo sviluppo della competenza lessicale si hanno varie tipologie: attività di abbinamento, *clozes* lessicali, attività sulla forma o sulle relazioni semantiche, autovalutazione, ecc. Un altro elemento che caratterizza tutti i volumi presi in esame è dato dal fatto che in ciascuno viene dato grande rilievo allo sviluppo delle abilità richieste nel percorso di studio, come ad esempio prendere appunti, sintetizzare, riferire, argomentare, ecc., ovvero allo sviluppo della *academic literacy*, inserendo delle apposite sezioni a tal fine. In molti casi vengono anche proposte delle strategie lessicali utili nello studio accademico in italiano L2, come ad esempio attività di utilizzo del dizionario, di costruzione di famiglie di parole o campi semantici per apprendere nuove parole, ecc. In alcuni casi è proposta anche una riflessione esplicita, oltre a delle attività di riutilizzo e rinforzo, sulle espressioni che risultano utili sia per affrontare uno specifico ambito disciplinare, sia di natura invece transdisciplinare, come ad esempio le espressioni per descrivere dati e grafici, sintetizzare, aprire e chiudere una relazione, ecc.

Ciò che a nostro avviso manca nei materiali didattici che abbiamo brevemente analizzato è una selezione lessicale che tenga conto non solo degli usi tecnico-scientifici del lessico relativi alle singole aree disciplinari, ma che si basi su una selezione delle unità lessicali che appartengono al lessico accademico transdisciplinare. Nella rassegna che abbiamo fatto non abbiamo infatti rilevato una attenzione dedicata a tale porzione del lessico, se non nei limiti di alcune attività di presentazione e di utilizzo o rinforzo del lessico accademico che però sono presenti solo in alcuni manuali e godono di uno spazio e di una attenzione piuttosto ridotti. Ciò che emerge è che il lessico accademico, quando rientra nella selezione proposta dagli autori, non è oggetto di una riflessione esplicita approfondita, ma è piuttosto l'oggetto di alcune attività che lo collocano in secondo piano rispetto ad altre aree del lessico, sia quotidiano che specialistico.

A fronte di tale assenza del vocabolario accademico nei materiali didattici, del ruolo che esso ricopre nello sviluppo della competenza comunicativa per lo studio, della sua diffusione in contesto accademico e delle conoscenze che alcuni studi hanno dimostrato essere piuttosto limitate da parte di apprendenti non nativi, ci sembra opportuno ripensare dunque a un piano di alfabetizzazione lessicale che, all'interno di un più ampio progetto di educazione linguistica, porti la propria attenzione anche su questa area del lessico, quale elemento utile per sviluppare la competenza di studenti universitari e concorrere al loro successo accademico.

#### 4. PREMESSE PER UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE

Nell'elaborare un piano di alfabetizzazione lessicale secondo le prospettive della linguistica educativa, ci sembra innanzitutto opportuno ricordare come lo sviluppo della competenza utile per comunicare nei contesti sociali più generali e lo sviluppo della competenza necessaria per la comunicazione e lo studio in ambito accademico non



costituiscono due percorsi nettamente separati che si svolgono in momenti differenti o consecutivi. Di fatto, lo studente internazionale che risiede in Italia per un certo periodo è protagonista di un processo di sviluppo della competenza che si muove su più piani che si intersecano tra loro, sia sotto il profilo temporale che dei meccanismi di sviluppo. La permanenza in Italia lo costringe a comunicare in contesti quotidiani e quindi ad attrezzarsi per affrontare le situazioni comunicative legate al quotidiano, ma il fatto di frequentare il contesto accademico allo stesso tempo lo mette nella condizione di doversi attrezzare anche per un tipo diverso di comunicazione, indipendentemente dall'effettivo livello di padronanza linguistica. Se dunque non esiste un confine netto nel processo di acquisizione della lingua per comunicare e di quella per studiare, ci sembra di poter affermare anzi che una sostiene l'altra, innescando e favorendo dei meccanismi di autoapprendimento. L'assenza di confini netti riguarda non solo il rapporto tra lingua per la comunicazione e lingua per lo studio, ma anche un'ulteriore distinzione che in ambito anglosassone ha visto opporsi i sostenitori della lingua per lo studio di ambito generale (*English for General Academic Purposes – EGAP*) e i sostenitori della lingua per lo studio di ambito specifico (*English for Specific Academic Purposes – ESAP*). Non è questa la sede per entrare nel merito di tale opposizione e rimandiamo perciò a Hyland (2006) per un approfondimento, tuttavia la richiamiamo per sottolineare piuttosto come, a nostro avviso, sia possibile vedere una sorta di continuità nello sviluppo della competenza comunicativa generale e per lo studio specifico di una disciplina, oltre che per lo studio della lingua accademica generale. Il piano di alfabetizzazione lessicale che ci accingiamo a proporre adotta dunque questa prospettiva, assegnando un ruolo di pivot al vocabolario accademico che interagisce sia con il lessico generale che con quello disciplinare.

La proposta di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità si muove dunque a partire da alcune premesse che concernono innanzitutto la motivazione forte che caratterizza questo pubblico di apprendenti, spinti appunto da motivazioni specifiche e mirate, da un obiettivo concreto e non generico, con notevoli ricadute sul piano didattico e dell'apprendimento.

Nel nostro piano di sviluppo lessicale il testo, scritto o orale, mantiene la centralità che già il *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe, 2001) gli aveva attribuito e viene a costituire una fonte preziosa per l'apprendimento del lessico accademico in particolar modo. La selezione dei testi da proporre può spaziare notevolmente tra tipi e generi testuali differenti in un *continuum* di testualità (Vedovelli, 2010), prestando particolare attenzione alla tipologia argomentativa, che soprattutto in contesto accademico trova ampia diffusione e può presentare un notevole numero di occorrenze appartenenti al lessico accademico.

Le modalità tramite cui è possibile favorire l'apprendimento del lessico accademico possono spaziare da momenti di apprendimento implicito, ad esempio nella lettura e comprensione di un testo senza ulteriori attività integrative, a momenti di riflessione esplicita sul lessico e di svolgimento di attività mirate all'utilizzo e al reimpiego di unità lessicali appartenenti al vocabolario accademico. Il suggerimento di Villarini (2017), che rileva come in classe lo sviluppo del lessico di italiano L2 di adulti avvenga in larga misura tramite delle "pillole" lessicali che il docente di lingua propone all'interno di brevi scambi di battute finalizzati a spiegare, rinforzare e verificare la conoscenza di un'unità lessicale, ci pare estendibile anche al nostro profilo di apprendenti, che possono beneficiare di interventi mirati nel corso delle lezioni e finalizzati a sviluppare il lessico accademico. Tali interventi possono essere effettuati sia dal docente di lingua, sia eventualmente dal

docente disciplinare che si presta a collaborare per costruire il patrimonio lessicale degli studenti internazionali.

Il fatto di lavorare sia su testi scritti che orali va nella direzione di mantenere viva l'attenzione verso tutte le abilità, scritte e orali, ma soprattutto ricettive e produttive, da sviluppare con il sostegno del lessico accademico. Lo sviluppo della competenza lessicale e in particolare del vocabolario accademico possono infatti favorire le capacità dello studente di comprendere e produrre un testo di ambito accademico, sia scritto che orale, senza trascurare dunque alcuna abilità nel percorso di educazione linguistica.

Il livello B2 costituisce il livello richiesto per poter studiare all'università in Italia e quindi rappresenta un passaggio fondamentale nello sviluppo della competenza di studenti internazionali, segnando un vero e proprio salto dai livelli iniziali e di una prima forma di autonomia a un livello di piena autonomia, in cui i compiti comunicativi presentano un certo grado di complessità; tuttavia, ci sembra necessario prevedere delle indicazioni per un piano di sviluppo che tenga nella debita considerazione tutto il percorso di sviluppo della competenza lessicale a partire dai livelli iniziali.

Infine, considerata la multidimensionalità della competenza lessicale, ci sembra opportuno sottolineare che anche l'apprendimento del vocabolario accademico deve muoversi su più linee di sviluppo, ovvero su una dimensione quantitativa, ma anche qualitativa, oltre che di accesso e organizzazione del lessico.

## 5. PROPOSTA DI UN PIANO DI ALFABETIZZAZIONE LESSICALE DI ITALIANO L2 PER STUDENTI INTERNAZIONALI

La prima prospettiva di sviluppo del lessico, la dimensione quantitativa, concerne il numero di parole da includere in un piano di alfabetizzazione lessicale, a partire dalla considerazione che per sua natura il lessico è un insieme aperto il cui apprendimento assume i tratti di un processo incrementale che non ha mai fine. Tuttavia, nell'ambito di un percorso di apprendimento in contesto formale è necessario per il docente operare delle scelte su quante e quali unità lessicali è opportuno proporre ai propri studenti. Nel caso del profilo cui si rivolge il presente contributo ci pare utile accogliere la proposta di Ferreri (2005) che individua quattro elementi per orientare le scelte di selezione lessicale: il vocabolario di base, le parole di uso in ambiti tecnico-scientifici, la marcatura dei sinonimi e infine il lessico della conoscenza o lessico accademico.

Anche le "linee guida" della *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera - CILS* (Barni *et al.*, 2009) individuano nel Vocabolario di base (per la nuova versione del *Vocabolario di base della lingua italiana* [VdB] si veda De Mauro, 2016) il primo gradino nello sviluppo della competenza, a partire dal livello A1. Le stesse "linee" prevedono che al livello B2 il candidato sappia gestire testi contenenti il Vocabolario di base e unità lessicali del lessico comune fino a un massimo del 7%. Nelle attività di produzione scritta o orale si prevede che sappia impiegare parole del lessico fondamentale e in parte anche del lessico di alta disponibilità. Al livello C1 la percentuale di parole del lessico comune sale al 15% e nelle attività produttive compare anche il lessico di alto uso. Infine nel livello C2 si prevede che il repertorio lessicale del candidato includa espressioni idiomatiche e colloquiali e sinonimi in registri linguistici differenti. Anche il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi, 2010) nel definire gli inventari lessicali dal livello A1 al livello B2 muove da unità lessicali

appartenenti al Vocabolario di base, individuando una soglia di 2000 parole per gestire i compiti comunicativi di natura produttiva al livello B2.

Lo Duca (2006) nel proporre un sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio prevede per il sillabo dei livelli A1 e A2 parole appartenenti al lessico di base relativo alla vita quotidiana, ma anche relativo ai contesti frequentati da studenti universitari e al mondo del lavoro, dell'organizzazione sociale e politica, della storia, della filosofia, della religione, delle scienze, ecc. Nei livelli B1 e B2 il sillabo si estende ad altre aree semantiche, introducendo anche il lessico di base di materie e corsi di studio frequentati dagli apprendenti. Infine, nei livelli C1 e C2 si prevede l'inclusione nel sillabo del lessico specialistico relativo al mondo del lavoro, dell'organizzazione sociale e politica, della storia, della filosofia, della religione, delle scienze e di particolari ambiti culturali e disciplinari degli apprendenti di una determinata classe.

Ci pare dunque di poter affermare che il vocabolario di base costituisce un elemento imprescindibile per consentire lo sviluppo della competenza lessicale, nonché della competenza linguistico-comunicativa in generale, rappresentando il primo passaggio fondamentale di tale processo, che però si caratterizza anche per il fatto di non esaurirsi nella progressione dal livello A1 al livello A2 o B1, ma di estendersi anche nello sviluppo della varietà di apprendimento di livello B2 e di consolidarsi infine, soprattutto sotto il profilo qualitativo, anche nei livelli avanzati. Tra i campi semantici che ci sembrano essere maggiormente utili per uno studente universitario ci sembra di poter includere i campi relativi alla vita quotidiana di un giovane apprendente, ma anche specifici di domini e contesti tipici della vita accademica, come la mensa, la biblioteca, gli uffici universitari, ecc.

In ragione delle necessità linguistiche e comunicative degli apprendenti universitari in mobilità il Vocabolario di base non è però sufficiente, poiché, oltre all'espansione nella direzione del Lessico comune come suggerito dalle "linee guida" CILS, sono opportune altre due istanze di apprendimento lessicale, di cui la prima riguarda il lessico transdisciplinare utile per studiare a livello accademico e la seconda il lessico relativo a usi tecnico-scientifici. Pertanto, sotto il profilo quantitativo, ci pare che un piano di alfabetizzazione debba includere innanzitutto le circa 7.000 parole del Vocabolario di base e una percentuale variabile di parole del lessico comune, presentate secondo una gradazione come quella proposta dalle "linee Guida" CILS. Inoltre deve includere le unità lessicali del lessico accademico, considerando la lista di parole del lessico della conoscenza elaborata da Ferreri, che si compone di circa 250 unità come *categoria*, *interpretare*, *oggetto*, *verificare*, ecc. In alternativa a tale lista, è possibile prendere in considerazione le circa 400 unità che compongono l'AIWL e in particolar modo le circa 200 collocazioni di uso accademico segnalate. Il vocabolario accademico assume nel quadro della nostra proposta un ruolo fondamentale, consentendo di maturare nell'apprendente una conoscenza che non si limita alla comunicazione quotidiana, ma che si allarga alla gestione di testi disciplinari, attraversati a loro volta dal lessico accademico che diventa una chiave di accesso anche per comprendere gli aspetti più tecnico-scientifici di un testo. Se, come afferma Ferreri (2005: 133), il lessico della conoscenza è capace di «generare per autoapprendimento la conoscenza di nuovi specialismi», ci pare di poter concludere che esso è un elemento imprescindibile in un piano di alfabetizzazione lessicale di studenti internazionali, svolgendo una funzione di pivot tra lessico di base, lessico comune e lessico di usi tecnico-scientifici.

La selezione del lessico per un piano di alfabetizzazione lessicale dovrebbe infine fare riferimento alle parole delle discipline, anche se l'ampiezza degli insiemi di parole di uso tecnico-scientifico è tale da rendere difficile una pianificazione che le includa tutte o anche solo una parte di esse, tanto più quando gli interessi degli apprendenti non sono i medesimi. Criteri come la frequenza d'uso delle parole tecnico-scientifiche nei diversi settori disciplinari potrebbero sicuramente aiutare nella selezione delle parole specialistiche su cui lavorare in modo esplicito, insieme a considerazioni sugli interessi e i settori di studio dei singoli apprendenti, ovvero sulla rilevanza delle parole per costoro.

La selezione del lessico non è il solo elemento fondamentale nell'elaborazione di un piano di alfabetizzazione lessicale: pari importanza riveste infatti la dimensione della qualità delle conoscenze lessicali, nonché degli aspetti organizzativi e di accessibilità al lessico, e quindi l'inclusione di questi aspetti in forma esplicita all'interno del piano. Lo sviluppo del lessico deve fondarsi anche sullo sviluppo progressivo delle conoscenze dei diversi aspetti propri di un'unità lessicale: forma fonica e ortografica, struttura morfologica, significati e rapporti di senso, configurazione sintattica, relazioni lessicali e collocazioni. Nell'ambito della conoscenza qualitativa delle parole e della capacità di generare autoapprendimento va tenuto nella debita considerazione anche lo sviluppo di conoscenze relative a procedimenti formativi, derivativi, compositivi, alterativi, ecc. delle parole. A ciò si aggiungono capacità legate all'uso appropriato di un'unità lessicale in considerazione di aspetti sociolinguistici, che nel caso di apprendenti universitari risultano di particolare rilievo proprio in virtù dei loro specifici bisogni comunicativi. La cura della dimensione qualitativa delle conoscenze lessicali ci sembra di particolare rilievo per lo sviluppo del lessico accademico, che si compone di molte unità lessicali che proprio all'interno del contesto accademico assumono ad esempio un significato che non è quello tipico di altri contesti più generici, facendo quindi emergere la necessità di lavorare anche sulla profondità delle conoscenze lessicali.

Infine, vogliamo accennare alla pianificazione di attività orientate allo sviluppo della competenza lessicale. In termini generali ci pare che una scelta orientata alla varietà delle attività proposte sia la scelta maggiormente consigliabile, concentrandosi di volta in volta su aspetti differenti della conoscenza delle parole tramite occasioni di incontro con una unità lessicale reiterate nel tempo. Non è questa la sede per un riepilogo delle attività che si possono proporre per la presentazione del lessico di italiano L2, la spiegazione, il consolidamento, così come per un lavoro sulla forma, il significato, le collocazioni, la connotazione e il registro, ecc., per cui ci limitiamo a rimandare per un approfondimento ai lavori di Corda, Marengo (1999) e al più recente e già citato Villarini (2017). Ci sembra invece utile insistere sul fatto che, per consentire agli studenti universitari in mobilità di ampliare la propria competenza includendo il vocabolario accademico, sia necessario rendere oggetto di attività esplicite di ampliamento e consolidamento delle conoscenze lessicali anche questa parte del lessico dell'italiano, non limitandosi ad attività di lettura da cui implicitamente lo studente può conoscere nuove parole, ad esempio tramite strategie di indovinarlo dal contesto. L'esposizione può infatti trarre vantaggio nel consolidare e approfondire la conoscenza lessicale di un'unità da attività esplicite sul lessico, così come da attività di riflessione metalinguistica, oltre che nell'ottica dello sviluppo di strategie lessicali nell'apprendente. Per tali motivi, attività di riutilizzo in contesto, come la produzione scritta o orale, attività sulle relazioni tra parole, sui meccanismi di formazione delle parole, sulle proprietà sintattiche e sulle collocazioni sono a nostro avviso una componente fondamentale di qualsiasi piano di sviluppo lessicale. Anche il

potenziamento di strategie lessicali di riconoscimento, comprensione, derivazione ecc. costituisce un elemento imprescindibile nello sviluppo della competenza lessicale in riferimento al vocabolario accademico. Ciò vale a maggiore ragione se lo rapportiamo all'esigenza del profilo di apprendenti cui guarda il presente contributo, e in particolare al rafforzamento delle abilità di studio che possono includere i diversi tipi di lettura di un testo, la produzione di relazioni e tesine, una presentazione orale, l'utilizzo del dizionario, la lettura di grafici, tabelle, il riassunto e la presa di appunti, ecc.

## 6. CONCLUSIONI

Le ragioni che ci hanno spinto a condividere alcune riflessioni sulle condizioni di possibilità per lo sviluppo di un piano di alfabetizzazione lessicale per studenti in mobilità sono ben riassunte da quanto Nagy e Townsend (2012: 92) affermano:

instruction in academic vocabulary must include attention to the purpose for which academic words are used (recognizing that the communicative purposes of academic language are often very different from those of typical conversation) and that the students must have opportunities to use the instructed words for these purposes.

L'uso che delle parole che rientrano nel vocabolario accademico viene fatto in particolari contesti sempre di natura accademica giustifica a nostro avviso la necessità non solo di riflettere a livello teorico sulla natura di queste parole, ma di elaborare anche degli interventi didattici finalizzati in prima battuta a migliorare la conoscenza del lessico accademico e in secondo luogo a sostenere il più ampio sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti in mobilità e dunque a favorire il loro successo accademico. In questa prospettiva, un'indagine sui tratti della competenza lessicale in generale, che verifichi se e come tale competenza si modifichi a seguito di una esperienza di studio internazionale, se cioè i tratti che la definiscono cambino per quantità e qualità delle conoscenze dopo un periodo di studio all'estero, ci pare una prospettiva di studio e approfondimento che è nostra intenzione sviluppare in futuro, proprio come banco di prova dello sviluppo lessicale nel suo complesso.

L'attrito che nasce dal dover sviluppare conoscenze di parole genericamente accademiche o altamente specialistiche a fronte di una competenza linguistico-comunicativa di livello iniziale o intermedio crea non poche difficoltà sia in fase di apprendimento che per l'insegnante che deve elaborare un piano di alfabetizzazione lessicale. Tuttavia, proprio il contatto in contesto accademico con testi specialistici costringe a introdurre parole accademiche e di uso tecnico-scientifico fin dai primi stadi di acquisizione e a cercare dunque delle strategie didattiche capaci di mediare tra il livello di competenza e la necessità di dominare unità lessicali accademiche e settoriali. L'istruzione esplicita viene perciò ad assumere un ruolo fondamentale di mediazione e di facilitazione. Del resto anche il *Manifesto programmatico per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali* afferma che il syllabo deve includere aspetti di didattica propedeutica di contenuti specialistici e curriculari anche nel primo anno di studio dell'italiano L2.

Una delle questioni didattiche che rimane ancora aperta è data dal fatto che il docente di lingua spesso non ha le competenze sufficienti per lavorare con i linguaggi settoriali nella classe di lingua e dovrebbe quindi concentrarsi piuttosto sul vocabolario accademico. Diventa perciò a nostro avviso auspicabile l'instaurazione di una collaborazione tra i docenti di lingua e i docenti delle diverse discipline per favorire lo sviluppo della competenza lessicale in un'ottica trasversale e soprattutto in relazione al vocabolario di uso tecnico-scientifico.

Sul piano teorico invece, sebbene non manchino poi le ricadute sulla dimensione dell'insegnamento, riprendendo le critiche mosse alle liste di vocabolario accademico ad esempio da Hyland e Tse (2007), secondo cui le parole del vocabolario accademico generale possono assumere sfumature di significato differenti a seconda della disciplina in cui vengono utilizzate, ci pare opportuno che studi ulteriori sull'italiano accademico vengano intrapresi per stabilire se è necessario creare un vocabolario accademico distinto per ogni disciplina. Ciò potrebbe comportare che in chiave didattica il lavoro sulle unità lessicali del vocabolario accademico venga contestualizzato, ovvero che, al di là di un nucleo centrale di parole che possono assumere il medesimo significato in tutte le discipline, sia opportuno lavorare anche sulla polisemia delle parole a seconda del contesto disciplinare effettivo in cui compaiono. Naturalmente un lavoro per disciplina può essere condotto in una classe omogenea per interessi disciplinari, mentre se la classe non è omogenea non si può svolgere agilmente lo stesso tipo di lavoro specifico.

Molto rimane ancora da fare per comprendere come sostenere lo sviluppo della lingua per lo studio e della competenza lessicale accademica, sia per ciò che concerne il lessico accademico generale che per quello di uso tecnico-scientifico. Ci pare tuttavia di poter affermare che un lavoro mirato, soprattutto sul lessico accademico generale, possa costituire una preziosa chiave di accesso alle conoscenze disciplinari e quindi una premessa indispensabile per il successo accademico degli studenti in mobilità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

### 1. STUDI CRITICI

- Bagna C. (2017), "Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo", in Bagna C. et al., *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia, pp. 24-27.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia.
- Balboni P. E. (2000), *Le micro lingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Barber C.L. (1962), "Some measurable characteristics of modern scientific prose", in *Contributions to English Syntax and Philology*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Goteburg, pp. 21-43.

- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A. M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M. (2009), *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Guerra edizioni, Perugia.
- Berruto G. (1993), “Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche”, in Sobrero A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo vol. 2. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 37-92.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Cohen A., Glasman H., Rosenbaum-Cohen P., Ferrara J., Fine J. (1988), “Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants”, in Carrel P. *et al.* (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 152-167.
- Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Corda A., Marellò C. (2009), *Insegnare a imparare il lessico*, Paravia, Torino.
- Cortelazzo M. (1990), *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Unipress, Padova.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge. (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. it., La Nuova Italia- Oxford, Firenze, 2002)
- Cowan J. R. (1974), “Lexical and syntactic research for the design of EFL reading materials”, in *TESOL Quarterly*, 8, pp. 389-400.
- Coxhead A. (2000), “A new Academic Word List”, in *TESOL Quarterly*, 43, 2, pp. 213-238.
- Dardano M. (1994), “I linguaggi scientifici”, in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Volume secondo, *Scritto e parlato*, Einaudi, Torino, pp. 497-551.
- De Mauro T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. [1999] (2003), *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*, UTET, Torino.
- De Mauro T. (2016), “Il Nuovo vocabolario di Base della lingua italiana”, in *Internazionale*: <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2002), *Italiano 2000*, Bulzoni, Roma.
- Desideri P., Tessuto G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattro Venti, Urbino.
- Farrel P. (1990), *Vocabulary in ESP: a lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*, CLCS Occasional paper 25, Trinity College, Dublin.
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Fratrer I., Jafrancesco E., Fragai E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Gallina F. (2014), “La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza”, in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 209-221.
- Gallina F. (2018), “Studenti internazionali in mobilità: la questione del lessico della conoscenza in italiano L2”, in Coonan M. C., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 323-339.

- Gardner D., Davies M. (2014), "A New Academic Vocabulary List", in *Applied Linguistics*, 35(3), pp. 305-327.
- Gotti M. (1991), *I linguaggi specialistici*, La Nuova Italia, Firenze.
- Gualdo R., Telve S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Higgins J. J. (1966), "Hard facts", in *ELT Journal*, 21, pp. 55-60.
- Hyland K. (2006), *English for Academic Purpose: An Advanced Resource Book*, Routledge, London-New York.
- Hyland K., Tse P. (2007), "Is there an 'academic vocabulary'?", in *TESOL Quarterly*, 41, 2, pp. 235-253.
- Lavinio C. (1994), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- Martin A. (1976), "Teaching academic vocabulary to foreign graduate students", in *TESOL Quarterly*, 10, pp. 91-97.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- Nagy W., Townsend D. (2012), "Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition", in *Reading Research Quarterly*, 47, pp. 91-108.
- Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nesi H. (2002), "An English spoken academic word list", in *EURALEX 2002 Proceedings*, Vol. 1, pp. 351-38:  
[http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex2002/036\\_2002\\_V1\\_Hilary%20Nesi\\_An%20English%20Spoken%20Academic%20Wordlist.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2002/036_2002_V1_Hilary%20Nesi_An%20English%20Spoken%20Academic%20Wordlist.pdf).
- Schmitt N. (2010), *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*, Palgrave Macmillan, Basingtoke.
- Schmitt N., Mc Carthy M. (1997), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Simpson-Vlach R., Ellis N. C. (2010), "An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research", in *Applied Linguistics*, 31, 4, pp. 487-512.
- Sobrero A. (1993), "Lingue speciali", in Sobrero A. (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo II. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-77.
- Spina S. (2010), "AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico", in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (eds), *Statistical Analysis of Textual Data: Proceedings of the 10th Conference JADT (Rome, 9-11 June 2010)*, Editrice Universitaria LED, Milano.
- Spina S. (in corso di stampa), *La competenza del lessico accademico da parte di studenti non italofofi*.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Nuova Italia, Firenze.
- Townsend D., Filippini A., Collins P., Biancarosa G. (2012), "Evidence for the importance of academic word knowledge for the academic achievement of diverse middle school students", in *The Elementary School Journal*, 112, pp. 497-518.
- Troncarelli D. (2017), "Il lessico nella lezione di lingua di italiano L2 per immigrati adulti", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata SILTA*, XLV, 3, pp. 589-606.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2017), "Le tipologie didattiche sul lessico per apprendenti adulti di italiano L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata SILTA*, XLVI, 1, pp. 157-178.
- Yang H. (1986), "A new technique for identifying scientific/ technique terms and describing science texts", in *Literary and Linguistic Computing*, 1, pp. 93-103.



## 2. MANUALI DI ITALIANO L2

Errico R., Esposito M.A., Grandi N. (2009), *Campus Italia vol. 1 A1-A2*, Guerra edizioni, Perugia.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2010), *Uni.Italia*, Le Monnier, Firenze.

La Grassa M. (2011), *L'italiano all'università 1*, Edilingua, Atene-Roma.

La Grassa M., Delitala M., Quercioli F. (2013), *L'italiano all'università 2*, Edilingua, Atene-Roma.

Mezzadri M. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A1-A2*, Bonacci editore, Torino.

Mezzadri M., Pieraccioni G. (2015), *Italiano Plus. Imparare l'italiano per studiare in italiano A2-B1/B2*, Bonacci editore, Torino.

## 3. SITOGRAFIA

[www.anagrafe.miur.it](http://www.anagrafe.miur.it).

<http://www.erasmusplus.it/dati-2016/>.

<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>.

# MISURARE L'ADEGUATEZZA FUNZIONALE IN TESTI SCRITTI DI APPRENDENTI DI ITALIANO L2

Paolo Orri<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'interesse per la dimensione funzionale del linguaggio e per gli aspetti pragmatici coinvolti nell'apprendimento di una L2 ha iniziato a trovare in anni recenti una proficua sistematizzazione<sup>2</sup>. Nonostante le capacità comunicative e la padronanza della lingua in uso siano da anni al centro della proposta del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*<sup>3</sup> (QCER), gli studi relativi alla misurazione e alla valutazione delle produzioni degli apprendenti si sono appoggiati preferenzialmente agli indici CAF (complessità, accuratezza, fluenza)<sup>4</sup>, anche, e forse soprattutto, in assenza di una determinazione univoca di cosa sia la competenza comunicativa (vd. Sez. 1). Tali indici, pur essendo strumenti utilissimi per definire e testare le *performance* linguistiche, da soli non appaiono sufficienti a verificare l'adeguatezza di un testo ai suoi scopi comunicativi: «Receiving a high rating on a rating scale does not provide direct evidence that a particular message was understood» (Bridgeman *et al.*, 2012: 92).

Il presente studio intende, dunque, indagare alcuni aspetti della valutazione delle competenze comunicative di apprendenti di italiano L2 attraverso l'applicazione di una scala di valutazione delle produzioni scritte elaborata da Kuiken e Vedder<sup>5</sup> e messa alla prova in studi recenti in vari contesti e tipologie di apprendenti<sup>6</sup>. Si farà, dunque, riferimento al concetto di *adeguatezza funzionale*, inteso come un costrutto multidimensionale che intende incorporare l'efficacia della trasmissione del messaggio e l'esecuzione riuscita del compito.

La prima sezione illustrerà sinteticamente cosa si intenda con adeguatezza funzionale e quali siano le dimensioni che compongono il costrutto; la seconda sezione presenta la descrizione della scala e i principi che la orientano; la terza sezione passerà in rassegna le

<sup>1</sup> University of Debrecen (HU).

<sup>2</sup> Si veda a questo proposito la dettagliata rassegna di studi proposta da Nuzzo e Santoro (2017).

<sup>3</sup> E del suo recente aggiornamento Council of Europe (2018), che stabilisce ancora una volta la centralità di un'educazione linguistica basata su compiti reali.

<sup>4</sup> Come ricordato da Pallotti (2009: 596): «It is surprising how few CAF studies report data about the communicative success and adequacy of the tasks and the learners investigated».

<sup>5</sup> La scala è stata proposta nella sua versione italiana in Vedder (2016) e in inglese in Kuiken, Vedder (2017).

<sup>6</sup> Vedder (2016) e Kuiken, Vedder (2017) presentano i risultati dei primi esperimenti svolti con apprendenti di italiano e olandese L2 e con un campione di parlanti italiani e olandesi di madrelingua; Faone, Pagliara (in stampa); Pagliara (in stampa) con parlanti sinofoni. Altri esperimenti sono tutt'ora in svolgimento con parlanti di madrelingua spagnola, olandese e italiana. Kuiken, Vedder (2018) offre invece un confronto scritto-parlato per italiano e olandese L2 frutto di un esperimento pilota in cui le scale sono state adattate per dei task monologici.

metodologie di raccolta del *corpus*, la sua composizione e le fasi di addestramento dei valutatori e il processo di valutazione; la quarta sezione presenterà i risultati e la loro analisi statistica. Infine, si cercherà di trarre alcune conclusioni.

## 2. L'ADEGUATEZZA FUNZIONALE: UN COSTRUTTO MULTIDIMENSIONALE

Contrariamente alla misurazione degli indici di complessità sintattica, accuratezza, fluency e varietà lessicale generalmente impiegati in L2 per vagliare le capacità degli apprendenti, non esistono allo stato attuale indici globali per misurare l'adeguatezza comunicativa<sup>7</sup>. Ciò è sicuramente in parte dovuto anche all'assenza di una definizione univoca di cosa debba intendersi con *adeguatezza comunicativa*, basti considerare l'abbondanza di etichette assegnate, seppur con sfumature e presupposti teorici differenti, allo stesso costrutto: *communicative adequacy* (Kuiken, Vedder, Gilabert, 2010; Pallotti, 2009; Révész *et al.*, 2016), *communicative competence* (McNamara, Roever, 2007), *communicative effectiveness* (Bridgeman *et al.*, 2012; Sato, 2012), *intercultural competence* (Hismanoglu, 2011), *communicative functionality* (Fragai, 2001).

Per Bridgeman *et al.* (2012) essa va intesa come un indicatore della comprensibilità della produzione di un parlante da parte di un interlocutore, mentre per McNamara, Roever (2007) è vista in termini di appropriatezza socio-pragmatica della produzione linguistica al contesto specifico. Pallotti (2009), Kuiken *et al.* (2010) e De Jong *et al.* (2012a, 2012b) fanno, poi, diretto riferimento alla riuscita esecuzione di un compito comunicativo (in termini di aderenza del contenuto alle istruzioni di un task) e Upshur, Turner (1995) all'avvenuto trasferimento di informazioni. Knoch (2009), infine, considera il costrutto da un punto di vista discorsivo e lo definisce in termini di coerenza e coesione del testo.

Da questa sintetica disamina si può cogliere come le varie definizioni dell'adeguatezza (o efficacia) comunicativa non siano certamente del tutto sovrapponibili. Ognuna di queste etichette si focalizza su aspetti assai differenti della produzione in L2 e della sua valutazione: vengono chiamati in causa una pluralità di aspetti (socio)linguistici, pragmatici e testuali da tenere inevitabilmente in considerazione nell'elaborazione di indici oggettivi per la valutazione.

Partendo da queste riflessioni, Vedder (2016: 80) fornisce la seguente definizione:

[un] costrutto interazionale, inteso in termini di 'felice' esecuzione del task e ispirato alle massime conversazionali di Grice. Vista in questa ottica, l'adeguatezza funzionale è determinata dal successo della trasmissione del messaggio del parlante A recepito dall'interlocutore B.

Impossibile non cogliere la natura eminentemente pragmatica del costrutto così definito, non solo per via dei riferimenti alle matrici *searliane* e *griciane*, ma anche grazie alla centralità assegnata al contesto di enunciazione e all'avvenuta trasmissione del messaggio. Lo spostamento terminologico da "comunicativa" a "funzionale" è utile, invece, a metter

<sup>7</sup> È chiaramente necessario prestare particolare cautela nella formulazione di una scala di valutazione, poiché la decisione di cosa includervi ha ovvie ripercussioni sul giudizio finale assegnato all'apprendente e alla validità del test in sé; è inoltre impossibile valutare in un singolo test tutti gli aspetti della performance e della competenza linguistico-comunicativa di un informante. La scala deve essere quindi pensata avendo in mente una tipologia di *testing* ben precisa (Sato, 2012).

ancor più in risalto la relazione diretta tra il felice completamento del task<sup>8</sup> e l'adeguatezza della *performance* in L2, valutata in base allo specifico contesto linguistico del compito<sup>9</sup> (una lettera formale, un racconto, una lamentela, ecc.). L'obiettivo, pertanto, non è quello di descrivere una competenza globale dell'apprendente di una L2, quanto il descrivere la sua capacità di produrre testi adeguati alla specifica funzione comunicativa richiesta da un compito.

### 3. LE SCALE DI VALUTAZIONE

La scala di valutazione proposta da Kuiken e Vedder<sup>10</sup> ha le sue basi nella pragmatica, e più specificamente prende ampiamente spunto dalle massime conversazionali di Grice (1975): quantità, qualità, modo e relazione. L'adeguatezza funzionale, dunque, è vista come composta da quattro dimensioni: *contenuto*, *requisiti del task*, *comprensibilità*, *coerenza* e *coesione*. Come ben illustra Vedder (2016: 82): «[I]l presupposto primario che sottostà alla scala è che non è possibile valutare la competenza scritta in L2 senza prendere in considerazione gli aspetti funzionali del testo». Come si vedrà, la scala cerca inoltre di inglobare i differenti costrutti teorici riconosciuti negli studi elencati in precedenza e l'impostazione suggerita dai descrittori delle scale del QCER (Council of Europe, 2001). Ogni dimensione è rappresentata da una scala Likert in sei punti con descrittori dettagliati, per la cui lettura integrale rimandiamo all'appendice.

Riportiamo di seguito le quattro dimensioni della scala e la loro descrizione sintetica<sup>11</sup>:

- *Contenuto*: questa dimensione prende in considerazione l'adeguatezza del numero e del tipo di unità informative espresse nel testo del parlante/scrittore A, la loro pertinenza e rilevanza, indipendentemente dai requisiti specifici riguardo all'esecuzione del task (Grice, 1975; massime di quantità, di relazione e di qualità).
- *Requisiti del task*: è stato dato questo nome al criterio che considera la misura in cui nel testo si è tenuto conto dei requisiti specifici del task che il parlante/scrittore A deve svolgere, relativi al genere testuale, all'atto linguistico, alla macro-struttura e al registro del testo (Grice, 1975; massime di relazione e di modo).
- *Comprensibilità*: qui si focalizza il grado di comprensibilità del testo di A e lo sforzo richiesto all'interlocutore B per capire lo scopo e le idee espresse nel testo (Grice, 1975; massima di modo).
- *Coerenza e coesione*: questo criterio si riferisce alla coerenza e alla coesione del testo del parlante/scrittore A, in termini della presenza o assenza di strategie anaforiche,

<sup>8</sup> «As a descriptor of communicative success and efficiency, adequacy can be measured in several ways. In closed tasks with correct/incorrect outcomes, it can be rated straightforwardly as the ratio of correct items achieved. In open tasks with no predefined correct answer, adequacy can be evaluated by means of qualitative ratings, using predefined descriptor scales like the ones of the Common European Framework of Reference» (Pallotti, 2009: 597).

<sup>9</sup> Cfr. Kuiken, Vedder (2017: 323).

<sup>10</sup> La scala è stata presentata ormai in più studi, si veda Vedder (2016), Kuiken, Vedder (2014, 2017 e 2018); sviluppata originariamente per indagare il rapporto tra complessità linguistica e adeguatezza funzionale in parlanti L2 e L1 e messa in pratica in un primo esperimento con parlanti di italiano, olandese e spagnolo L2 e L1 in Kuiken *et al.* (2010).

<sup>11</sup> Le descrizioni sono tratte da Vedder (2016: 82-83).

connettivi, salti logici e argomenti non collegati, ripetizioni, ecc (Grice, 1975, massima di modo).

Benché formulate diversamente, le scale si ispirano all'impostazione del Quadro comune e alla logica dei livelli scalari dei suoi descrittori. In tale ottica, le scale per la competenza pragmatica, recentemente aggiornate dal *Companion volume* (Council of Europe, 2018: 136-ss), sono modellate sui livelli di competenza generali (da pre A1 a C2) e mirano a descrivere competenze globali del parlante<sup>12</sup>, anche attraverso la segnalazione di specifici compiti comunicativi e atti linguistici; le scale elaborate da Kuiken e Vedder, invece, si focalizzano sull'adeguatezza della singola produzione comunicativa allo specifico compito comunicativo da eseguire. L'originalità della scala risiede proprio nella centralità assegnata all'aspetto funzionale dei testi; allo stesso tempo la misurazione avviene in maniera indipendente dai canonici indici CAF di complessità e accuratezza linguistica.

L'obiettivo di una scala così pensata e costruita è quella di offrire uno strumento che sia utilizzabile da valutatori esperti e non esperti; che risponda a misurazione il più possibile precise e non olistiche, per limitare il fattore soggettivo e impressionistico nella valutazione; che sia autonoma rispetto ai canonici criteri CAF; infine, che sia applicabile a testi di parlanti L1 o L2 indistintamente<sup>13</sup>.

#### 4. METODI, CORPUS, VALUTATORI

##### 4.1. *Metodi e domande di ricerca*

Dal punto di vista del tema e delle domande di ricerca, l'esperimento è sostanzialmente una parziale replica delle prove precedenti; ciò si giustifica con la necessità di testare la scala per task di varia natura e scopo comunicativo, oltre a quelli argomentativi per cui è stata originariamente pensata e su cui è stata applicata inizialmente. Ulteriore elemento di interesse per la reiterazione del *testing* è la verifica della sua applicabilità per L2 e L1 differenti; nel nostro caso, assume maggior rilievo la possibilità di applicare lo strumento alle produzioni di parlanti di una madrelingua tipologicamente diversa rispetto alle ricerche già compiute o in corso di realizzazione.

Seguendo le precedenti esperienze a cui si è fatto riferimento sopra, abbiamo deciso di testare le scale di valutazione su un campione di studenti ungheresi di italiano LS (per la descrizione dettagliata del *corpus*, si veda 3.2). Nello specifico, il nostro obiettivo fondamentale è quello di esaminare l'affidabilità delle scale di valutazione di Kuiken e Vedder attraverso tre domande di ricerca:

- 1) C'è *interrater reliability* e *interrater agreement* tra i giudizi dei valutatori?
- 2) C'è correlazione tra le quattro dimensioni dell'adeguatezza funzionale?
- 3) C'è correlazione tra i livelli di competenza degli apprendenti e i giudizi dei valutatori nelle quattro dimensioni e nell'adeguatezza funzionale?

<sup>12</sup> Ad esempio, flessibilità del parlante ad adattarsi alla situazione comunicativa; presa di turno; precisione della formulazione linguistica di quanto si voglia esprimere; sviluppo tematico; coerenza e coesione.

<sup>13</sup> Si vedano Kuiken, Vedder (2017, 2018) per una più ampia descrizione degli obiettivi alla base della formulazione delle scale.

È stato necessario raccogliere un cospicuo numero di testi *input* da sottoporre al giudizio di 4 valutatori. Sono stati impiegati tre tipi di task scritti (rimandiamo alla sezione successiva per la descrizione dettagliata); ciò allo scopo evidente di verificare la validità dello strumento valutativo nel più ampio raggio possibile di testi. In seguito, è stato somministrato un C-test<sup>14</sup> per registrare i livelli di competenza degli informanti: il test è composto da 5 testi contenente 100 parole da riempire, senza l'ausilio del dizionario.

#### 4.2. *Corpus*

Il *corpus* è formato da 120 testi scritti basati su tre differenti task, ogni informante ha prodotto, dunque, altrettanti testi. I 40 informanti sono tutti studenti di madrelingua ungherese dei corsi di laurea triennale in Italianistica e di quello magistrale in Traduzione specialistica e letteraria del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Debrecen.

Come si accennava sopra, gli informanti hanno dovuto svolgere tre task corrispondenti ad altrettante tipologie testuali: uno regolativo, uno argomentativo e uno narrativo. La lunghezza prevista per ogni testo era di almeno 150 parole e ognuno era corredato da una serie di requisiti a cui rispondere. Il primo consisteva nel fornire una serie di informazioni e istruzioni a una coppia di ospiti del proprio *bed and breakfast*; il secondo prevedeva la scrittura di una mail formale per motivare la propria scelta di un alloggio studentesco per un periodo di studi all'estero; il terzo, infine, richiedeva di raccontare, per un concorso di scrittura, una breve storia incentrata su un episodio avvenuto durante un viaggio di studio<sup>15</sup>.

Per ogni gruppo di studenti (corrispondente a una classe) si è svolta una sessione di raccolta dei dati della durata di 90 minuti, al cui interno era prevista anche la compilazione del C-test. Nonostante gli studenti siano stati lasciati liberi di svolgere i compiti nell'ordine che più preferivano, le tracce sono state consegnate in sequenze differenziate, per eliminare possibili effetti esterni alla procedura.

Gli studenti del corso triennale hanno tutti studiato italiano già nella scuola secondaria per almeno 4 anni; il superamento di un esame di italiano durante la maturità è un requisito necessario per accedere al corso di laurea universitario in Italianistica. Tuttavia, gli informanti provengono da esperienze formative e personali piuttosto eterogenee. Una buona parte di loro ha frequentato un programma bilingue al cui interno l'insegnamento della lingua italiana è decisamente rilevante e in cui anche materie curricolari (come storia e geografia) vengono insegnate in italiano e in cui sono presenti anche docenti italiani. Gli altri studenti, invece, affrontano l'apprendimento come una seconda lingua straniera accanto all'inglese (soprattutto) o a un'altra lingua (principalmente tedesco), per circa 3/4 ore settimanali con insegnanti di madrelingua ungherese. Gli studenti di Laura magistrale (solamente 3 nel nostro *corpus*) hanno affrontato l'intero percorso di studi in Italianistica. I livelli di competenza dei nostri informanti sono, dunque, piuttosto vari e il nostro campione è stato scelto precisamente a tale scopo.

<sup>14</sup> Il C-test in questione è stato realizzato dall'Università di Amsterdam e impiegato anche negli esperimenti precedenti allo stesso scopo. Per una descrizione si veda Kuiken *et al.* (2010).

<sup>15</sup> I tre task sono stati sviluppati all'Università di Amsterdam e sono stati somministrati da Del Bono (2019) (con studenti olandesi di italiano L2) e in Spagna (con studenti di spagnolo L1 e inglese L2), i cui dati non sono stati ancora analizzati nel momento in cui si scrive.

### 4.3. *Valutatori*

Per testare le scale si è deciso di selezionare 4 valutatori non esperti, tutti studenti di corsi di Laurea in lingue e letterature straniere dell'Università di Cagliari: essi possiedono quindi almeno una basilare formazione linguistica e padroneggiano i fondamentali concetti della pragmatica e della linguistica testuale, utili per meglio comprendere anche a una prima lettura i descrittori e l'impostazione degli strumenti. L'impiego di valutatori non esperti risponde a due obiettivi fondamentali: il primo è la comparabilità con altri studi fatti per testare le stesse scale; il secondo è l'esigenza di analizzare come le produzioni degli informanti vengano recepite e comprese da parlanti nativi considerabili pari agli informanti. Essi hanno decisamente meno dimestichezza con produzioni di apprendenti L2 rispetto agli esperti, e possono affrontare con meno aspettative l'intero processo di valutazione; studi precedenti hanno registrato come i valutatori esperti possano essere influenzati dalle proprie esperienze didattiche e di *testing*; ciò, tuttavia, non intende rappresentare in nessun modo una messa in discussione del ruolo dei valutatori esperti o del docente di lingua in sé<sup>16</sup>.

Si è proceduto a una fase di addestramento e formazione all'impiego delle scale in due fasi. La prima è consistita in un incontro faccia a faccia con i valutatori in cui sono state lette le scale e spiegati nel dettaglio i descrittori, al fine ovviamente di illustrarne la *ratio* e chiarire possibili dubbi. Nello stesso incontro è stata effettuata una prova di valutazione somministrando 3 testi di madrelingua ungheresi, uno per ogni task, e altrettanti di parlanti nativi, come forma di controllo: la scala è potenzialmente applicabile anche a parlanti L1, e può non essere banale ricordare che un testo di un parlante nativo potrebbe risultare meno "adeguato" di quello di un parlante non nativo. Infine, sono state confrontate e discusse le valutazioni e si è risposto ad alcune domande e dubbi dei valutatori.

Per motivi puramente organizzativi, la seconda fase è stata invece affrontata individualmente ed è stata svolta online: a ogni valutatore sono stati assegnati ulteriori 6 testi (2 per ciascun task) di apprendenti e 3 (ancora, uno per task) di madrelingua. I valutatori hanno discusso e motivato le loro scelte con il formatore. I testi usati come prova sono stati elicitati nella fase di raccolta del *corpus* e tenuti fuori dall'analisi o sono stati prodotti da ex studenti del Dipartimento di Italianistica di Debrecen; i testi di madrelingua sono stati invece prodotti appositamente da studenti universitari italiani.

La fase di valutazione si è svolta interamente online, si è proceduto a inviare i testi input in tre scaglioni divisi per tipologia di testi. L'ordine dei testi input è stato reso casuale in sequenze *ad hoc* per ogni valutatore, così da ridurre qualsiasi effetto esterno dovuto alla distribuzione dei testi. I valutatori hanno dovuto riportare in un'apposita tabella i giudizi da 1 a 6, senza dover motivare in altro modo le loro scelte.

Infine, il processo si è concluso con un'intervista retrospettiva individuale, per cogliere meglio il modo in cui hanno lavorato con le scale; le motivazioni dietro ai giudizi espressi; eventuali problemi incontrati nella valutazione o suggerimenti.

<sup>16</sup> Lo studio pilota effettuato con la prima versione della scala (Kuiken *et al.*, 2010) è stato realizzato proprio con l'ausilio di soli valutatori esperti.

## 5. RISULTATI

I dati così raccolti sono stati analizzati statisticamente via software (SPSS) per testare essenzialmente 4 aspetti: l'affidabilità generale della scala; la correlazione tra i giudizi dei valutatori; la correlazione tra le varie dimensioni del costrutto; la correlazione tra il livello di competenza e le misure dell'adeguatezza funzionale.

Per verificare i primi due aspetti si è deciso di calcolare due indici: l'*interrater reliability* e l'*interrater agreement*. Il primo misura il grado di consenso registrato tra i punteggi assegnati ai singoli informanti da ciascun valutatore, viene usato quindi per verificare se i valutatori usino la scala in modo coerente tra loro; tale dato è stato ricavato attraverso il calcolo dell'alpha di Cronbach applicato alle singole dimensioni.

Tabella 1. Risultati del calcolo dell'alpha di Cronbach nei tre testi

	<b>Narrativo</b>	<b>Regolativo</b>	<b>Argomentativo</b>
Contenuto	,836	,817	,852
Requisiti del task	,826	,787	,828
Comprensibilità	,863	,867	,834
Coerenza/coesione	,865	,880	,875

Tutte le misurazioni sono risultate estremamente significative (Tabella 1) da un punto di vista statistico ( $p < ,01$ ), vengono considerate accettabili le misure a un livello superiore a 0,7, buone quelle superiori a 0,8 ed eccellenti quelle sopra 0,9. I risultati sono tutto sommato omogenei, indipendentemente dal task e dalla dimensione, e globalmente buoni; spicca senza dubbio l'affidabilità per quanto riguarda la dimensione di coerenza/coesione.

L'*interrater agreement* determina, invece, il consenso assoluto tra i giudizi assegnati dai valutatori a ciascun informante, ovvero se il punteggio assegnato da un valutatore sia di fatto intercambiabile con quello degli altri. Ciò è stato valutato mediante il calcolo dei coefficienti di correlazione intraclasse per le singole dimensioni.

Tabella 2. Risultati del calcolo dei coefficienti di correlazione intraclasse nei tre testi

	<b>Narrativo</b>	<b>Regolativo</b>	<b>Argomentativo</b>
Contenuto	,792	,796	,835
Requisiti del task	,782	,773	,801
Comprensibilità	,833	,819	,794
Coerenza/coesione	,834	,792	,804



Tutte le correlazioni raggiungono risultati sufficienti (superiori a 0,7) o buoni (superiori a 0,8). Tra i tre compiti è il testo regolativo a riportare in media i valori più bassi, attestandosi comunque su risultati sufficienti; viceversa è il task argomentativo a mostrare complessivamente livelli di accordo migliori per 3 delle 4 dimensioni.

Per rispondere invece al secondo dei nostri quesiti (la correlazione tra le varie dimensioni del costrutto) si è proceduto al calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson: sono stati messi a confronto i giudizi dei valutatori nelle singole dimensioni per riscontrare se ci sia di fatto un rapporto tra le 4 dimensioni.

In tutti e tre i task i valori registrati mostrano una significativa correlazione tra le varie dimensioni ( $p < 0,01$ ).

Tabella 3. Risultati del calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson tra le quattro dimensioni nei tre testi

<b>Narrativo</b>			
	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
Contenuto	,939	,728	,887
Requisiti del task		,763	,878
Comprensibilità			,886
<b>Regolativo</b>			
	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
Contenuto	,933	,847	,875
Requisiti del task		,888	,902
Comprensibilità			,928
<b>Argomentativo</b>			
	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
Contenuto	,911	,873	,888
Requisiti del task		,890	,892
Comprensibilità			,971

Come si può evincere dalla Tabella 3, tutte le correlazioni raggiungono la significatività statistica. In generale è la relazione tra le prime due dimensioni (contenuto e requisiti del task) a dimostrarsi particolarmente forte, con valori globalmente molto buoni: da ,911 del task argomentativo a ,939 di quello narrativo. Se osserviamo nel dettaglio i singoli compiti, si può notare come i livelli più bassi, seppur ancora sufficienti, siano stati misurati per le correlazioni tra la comprensibilità e il contenuto (.728), da una parte, e i requisiti del task (.763) dall'altra.

Un altro valore globalmente elevato è quello del rapporto tra comprensibilità e coerenza/coesione in tutti i task, ma con misure molto buone soprattutto in quelli regolativi (.928) e argomentativi (.971). Tali risultati sono in linea con i rilievi di Vedder

(2016), che hanno dimostrato una forte correlazione tra queste due dimensioni sia in italiano (,938) sia in olandese (,873).

Può essere interessante infine verificare se esista una correlazione significativa tra i livelli di competenza misurati attraverso il C-test (vd. 3.2) e l'adeguatezza funzionale nel suo insieme o le singole dimensioni. È bene premettere che i dati seguenti non possono essere sovrastimati o sovrainterpretati per vari motivi. Certamente non sorprenderà una correlazione tra padronanza linguistica e adeguatezza funzionale; allo stesso tempo il C-test, benché si sia rivelato uno strumento di misurazione della padronanza linguistica globale tutto sommato utile, all'opposto, esso sicuramente non è pensato per verificare la padronanza in termini di adeguatezza funzionale.

Tabella 4.1. *Correlazione di Pearson tra livello di competenza e adeguatezza funzionale*

	<b>Narrativo</b>	<b>Regolativo</b>	<b>Argomentativo</b>
C-test	,725	,745	,787

Come si può notare, la correlazione tra il valore del C-test e l'adeguatezza funzionale (misurata attraverso la media delle singole dimensioni) è sufficientemente importante per tutti e tre i task, soprattutto per quello argomentativo. Vediamo di seguito, invece, quale sia il rapporto con le singole dimensioni.

Tabella 4.2. *Correlazione di Pearson tra livello di competenza e dimensioni*

<b>Narrativo</b>				
	Contenuto	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
C-test	,601	,616	,739	,767
<b>Regolativo</b>				
	Contenuto	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
C-test	,646	,732	,723	,755
<b>Argomentativo</b>				
	Contenuto	Requisiti del task	Comprensibilità	Coerenza/coesione
C-test	,716	,743	,774	,797

Dalla Tabella 4.2 si evince come quasi tutte le misure siano sufficientemente significative. Il task argomentativo è l'unico tra i tre tipi di testi a ottenere risultati superiori a 0,7 in tutte e quattro le scale; gli indicatori, poi, sono più alti in ogni singola dimensione rispetto ai task regolativi e narrativi. Questi ultimi registrano, inoltre, valori non sufficienti per la dimensione del contenuto; infine, il task narrativo è l'unico a riportare una correlazione inferiore a 0,7 anche per i requisiti del task.

## 6. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Si tenterà ora di dare una lettura più approfondita dei dati riportati nella sezione precedente, insieme ad alcune riflessioni finali.

L'esperimento qui illustrato ha dimostrato che la scala elaborata da Kuiken e Vedder (2017) presa in esame può essere considerata uno strumento più che affidabile per la misurazione dell'adeguatezza funzionale. Lo strumento sembra essere ben tarato rispetto agli obiettivi prefissati: misurare oggettivamente le dimensioni pragmatiche del linguaggio e la felice riuscita del compito.

L'analisi statistica ha infatti dimostrato che l'*interrater reliability*, impiegata come misura dell'affidabilità della scala, raggiunge livelli buoni o molto buoni per le singole dimensioni del costrutto; ciò prova che i descrittori sono formulati piuttosto chiaramente.

Allo stesso tempo la valutazione dell'*interrater agreement* ha dato risultati più che soddisfacenti, dimostrando che anche in termini assoluti vi è un sostanziale accordo tra i valutatori; tale elemento testimonia, ancora, la precisione della formulazione dei singoli livelli di ogni scala. La misurazione, infatti, registra che i giudizi assegnati dai 4 valutatori non si discostano sensibilmente e in molti casi, anzi, possono coincidere.

Per quanto concerne le correlazioni tra le quattro aree dell'adeguatezza funzionale, va sicuramente segnalata l'elevata relazione tra contenuto e requisiti del task in tutti i tipi di testi, con valori veramente buoni; ciò evidentemente si può spiegare con il fatto che entrambe le dimensioni siano state interpretate in modo spiccatamente quantitativo dai valutatori. La dimensione del contenuto è valutata (così come formulata dai descrittori) in termini accentuatamente quantitativi (si fa esplicito riferimento alla misura del numero delle unità informative nei testi); le consegne dei singoli task, invece, prevedevano una serie di domande e obiettivi da soddisfare per costruire il proprio testo. Le interviste retrospettive hanno indicato che i quattro *rater* hanno spesso fatto riferimento a tali istruzioni come obiettivi per considerare riuscito il compito, che prevedeva, tra l'altro, anche una lunghezza minima di parole. L'interazione di questi fattori può aver prodotto, quindi, una stretta correlazione tra le due dimensioni.

Così come in Vedder (2016), in cui il valore era di ,938, si registra una forte correlazione anche tra coerenza/coesione e comprensibilità del testo, a prescindere dal task; il che forse può non stupire: un testo coerente e coeso è anche un testo ampiamente comprensibile, in cui i legami semantici e sintattico-testuali sono esplicitati con chiarezza.

I dati rilevati nei primi esperimenti proposti dagli ideatori delle scale (Vedder, 2016, Kuiken, Vedder, 2017; 2018) mostravano una correlazione meno marcata (.544) rispetto alle altre tra la dimensione dei requisiti del task e della comprensibilità e della coerenza/coesione. Nel presente studio qualcosa di simile può essere osservato invece solo per quanto riguarda il task narrativo tra i requisiti del task e la comprensibilità; si tratta, ad ogni modo, di correlazioni decisamente sufficienti.

In sintesi, questi dati testimoniano la bontà della teorizzazione del costrutto come multidimensionale e nello specifico nella sua composizione in quattro aree da valutare separatamente, data anche la netta differenza teorico-concettuale tra di esse. La correlazione tra le dimensioni metterebbe, insomma, in evidenza come i costrutti sottostanti interagiscano positivamente tra loro e possano essere considerati validi per la definizione complessiva dell'adeguatezza funzionale.

I dati, in definitiva, sembrano però puntare anche verso qualche difficoltà nell'applicazione delle scale, soprattutto per la dimensione di coerenza/coesione, così

come emerso dalle fasi di addestramento all'utilizzo dello strumento e nelle interviste retrospettive. I valutatori, infatti, hanno sottolineato a più riprese la complessità del trovare un equilibrio nella giusta valutazione tra coerenza e coesione: se per la prima parte del costrutto un livello accettabile appare raggiungibile in molti casi (non sono molti i salti logici o argomentativi), la seconda risulta assai più complessa, soprattutto per l'assenza molto spesso di elementi coesivi testuali. D'altro canto, la formulazione dei descrittori in questa dimensione palesa l'originaria destinazione della scala, pensata e applicata a task di tipo argomentativo, nei quali è lecito attendere una maggiore ricchezza di forme coesive.

L'ultimo aspetto valutato è quello della correlazione tra la competenza linguistica degli studenti e l'adeguatezza funzionale e le sue dimensioni. Vi è una correlazione sufficiente tra i risultati del C-test e la valutazione globale del costrutto per tutti e tre i testi, ma non tale da rendere la competenza linguistica generale una prerogativa necessaria per il soddisfacimento, seppur minimo, dei compiti; ciò sembrerebbe suggerire che il costrutto può essere valutato a prescindere da indici puramente linguistici (come quelli CAF). Anche se, come accennato in precedenza, è necessaria una certa cautela nell'interpretazione del dato, certamente da non sovrastimare.

Relativamente alle singole dimensioni, i risultati variano leggermente in dipendenza dal compito: il task argomentativo è l'unico a mostrare correlazioni significative in tutte e quattro le dimensioni. Nel task regolativo e in quello narrativo la relazione tra il contenuto e la competenza linguistica invece non appare sufficiente; così come il valore dei requisiti del task nel testo narrativo.

Dai commenti forniti dai valutatori, sia durante il *training* sia nelle interviste retrospettive, possiamo ricavare alcune motivazioni. Per quanto concerne il contenuto, l'impostazione spiccatamente quantitativa data al costrutto e il fatto che nei task fossero presenti delle linee guida precise che aiutassero a costruire il proprio testo ha fatto sì che gli informanti riuscissero a produrre un numero di idee per lo meno sufficiente a rispondere alle richieste nonostante un livello linguistico non elevato. La tipologia testuale è un altro elemento addotto dai valutatori: il testo narrativo è stato il più problematico da valutare. Secondo i *rater*, infatti, la sensazione è che spesso, a prescindere dall'effettiva comprensibilità o correttezza linguistica dei testi, gli informanti non riuscissero ad aderire al contesto situazionale (il concorso di scrittura) e allo specifico atto linguistico della narrazione.

La scala si è dimostrata uno strumento affidabile; il suo utilizzo è stato abbondantemente coerente tra i quattro valutatori, che seppur non mostrando un accordo assoluto, hanno comunque compreso i descrittori e li hanno applicati in modo simile.

Le correlazioni significative, tra il sufficiente e il molto buono, registrate tra le varie scale dimostrano che le quattro dimensioni individuate come parte del costrutto globale interagiscono positivamente tra di loro e insieme contribuiscono alla valutazione finale dell'adeguatezza funzionale. La scelta di adoperare quattro scale differenti è comunque indispensabile sia considerando l'ampia differenza teorico-concettuale tra i singoli costrutti, sia per misurare in maniera oggettiva e dettagliata tali aspetti.

Il presente studio dimostra ancora che la scala può essere utilizzata anche da valutatori non esperti; la sostanziale coerenza tra le valutazioni sicuramente fra propendere per un giudizio positivo dello strumento.

Tuttavia, i commenti dei valutatori hanno messo in luce alcune possibili criticità nella formulazione di alcuni descrittori nella combinazione tra le due dimensioni di coerenza e coesione. I quattro *rater* hanno sottolineato come sia a volte difficile giungere a un singolo

punteggio che tenga bilanciati i due aspetti testuali: se da un lato gli informanti potevano raggiungere punteggi tutto sommato buoni a livello di coerenza (con assenza di salti logici evidenti), dall'altro lato, assai più difficoltosa si rivelava la valutazione degli elementi coesivi, data la generale assenza di un ampio numero di connettivi di varia natura in gran parte dei testi. Tale aspetto è inoltre sensibile allo specifico compito comunicativo. Nel caso, ad esempio, del task regolativo (stesura di un biglietto con delle istruzioni per gli ospiti) appare piuttosto improbabile la comparsa nel testo di forme coesive complesse. A tal proposito, è bene ricordare che la scala è stata sviluppata in principio pensando a testi argomentativi; ciò ha ovvie ricadute sulla formulazione dei descrittori: si pensi, ad esempio, al focus sulla quantità e la coerenza delle idee della dimensione del contenuto o sull'insistenza sugli aspetti coesivi per la scala della coerenza/coesione. Sono questi aspetti assai sensibili al variare della tipologia testuale; la scala presenta senza dubbio alcuni limiti nell'applicazione in tal senso. I descrittori potrebbero in tal senso essere ancora affinati.

I dati raccolti e analizzati costituiscono un campione interessante, anche se ancora da espandere, pensando, ad esempio, a raccogliere anche un *corpus* parallelo di produzioni orali sugli stessi informanti. Lo strumento valutativo proposto e analizzato in questa sede si è dimostrato utile; l'obiettivo di testare la scala su tre diverse tipologie di task oltre a quella argomentativa ha dato buoni risultati, ma allo stesso tempo indica alcuni passi per un progressivo affinamento dei descrittori che ne amplino l'applicabilità.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Babaii E., Ansari H. (2001), "The C-Test: a valid operationalization of reduced redundancy principle?", in *System*, 29, 2, pp. 209-219.
- Bridgeman B., Powers D., Stone E., Mollan P. (2012), "TOEFL iBT speaking test scores as indicators of oral communicative language proficiency", in *Language Testing*, 29, 1, pp. 91-108.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg. Trad. It. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2018), *Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Del Bono F. (2019), "Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2", in Nuzzo E., Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*, Studi AItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 231-244: [http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA9/014\\_DelBono.pdf](http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAItLA9/014_DelBono.pdf).
- De Jong N. H., Steinel M. P., Florijn A. F., Schoonen R., Hulstijn J. H. (2012a), "Facets of speaking proficiency", in *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 1, pp. 5-34.
- De Jong N. H., Steinel M. P., Florijn A. F., Schoonen R., Hulstijn J. H. (2012b), "The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers", in Housen A., Kuiken F., Vedder I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 121-142.

- Faone S., Pagliara F. (in stampa), "How to assess L2 information-gap tasks through Functional Adequacy rating scales", 7th TBLT Conference Tasks in Context, University of Barcelona, Barcellona, April 19-21.
- Fragai E. (2001), "La programmazione didattica: Il Glotto-Kit come strumento per valutare i livelli in entrata", in Barni M., Villarini A. (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'Italiano L2*, FrancoAngeli, Milano, pp.191-208.
- Grice H. P. (1975), "Logic and conversation", in Cole P., Morgan J. L. (eds.), *Speech acts*, Academic Press, New York, pp. 41-58.
- Hismanoglu M. (2011), "An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction", in *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 6, pp. 805-817.
- Knoch U. (2009), "Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales", in *Language Testing*, 26, 2, pp. 275-304.
- Kuiken F., Vedder I. (2014), "Rating written performance: What do raters do and why?", in *Language Testing*, 31, 3, pp. 329-348.
- Kuiken F., Vedder I. (2017), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale", in *Language Testing*, 34, 3, pp. 321-336.
- Kuiken F., Vedder I. (2018), "Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach", in Taguchi N., YouJin K. (eds.), *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 266-285.
- Kuiken F., Vedder I., Gilbert R. (2010), "Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing", in Bartning I., Martin M., Vedder I. (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, EuroSLA Monograph Series 1, Amsterdam, pp. 81-100.
- McNamara T., Roever C. (2007), *Testing: The social dimension*, Blackwell Publishing, Malden, MA/Oxford UK.
- Nuzzo E., Santoro E. (2017), "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", in *Euro.American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4, 2, pp. 1-27.
- Pagliara F. (in stampa), "Valutare l'adeguatezza funzionale in produzioni scritte di studenti Marco Polo, Convegno", *Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi. Risultati, esperimenti, proposte*, Università per Stranieri di Siena, Siena, 6-7 ottobre.
- Pallotti G. (2009), "CAF: Defining, refining and differentiating constructs", in *Applied Linguistics*, 30, 4, pp. 590-601.
- Révész A., Ekiert M., Torgersen E. N. (2016), "The Effects of Complexity, Accuracy, and Fluency on Communicative Adequacy in Oral Task Performance", in *Applied Linguistics*, 37, 6, pp. 828-848.
- Sato T. (2012), "The contribution of test-takers' speech content to scores on an English oral proficiency test", in *Language Testing*, 29, 2, pp. 223-241.
- Upshur J. A., Turner C. E. (1995), "Constructing rating scales for second language tests", in *ELT Journal*, 49, 1, pp. 3-12.

## APPENDICE

**Contenuto:** il numero delle unità informative espresse nel testo è adeguato e rilevante?

1. *Per niente:* il numero di idee è insufficiente, non è affatto adeguato, e non sono coerenti le une con le altre.
2. *Appena:* il numero di idee non è sufficientemente adeguato, le idee sono poco consistenti.
3. *Parzialmente:* il numero di idee è abbastanza adeguato anche se non sono molto consistenti.
4. *Sufficientemente:* il numero di idee è adeguato e sono sufficientemente consistenti.
5. *Largamente:* Il numero di idee è molto adeguato e appaiono molto consistenti e coerenti le une con le altre.
6. *Assolutamente:* il numero di idee è assolutamente adeguato e appaiono molto consistenti e coerenti le une con le altre.

**Requisiti del task:** Sono stati soddisfatti i requisiti e i criteri specifici del task (ad es. genere, atto linguistico, registro)?

1. *Per niente:* nessuno dei requisiti e dei criteri specifici del task è stato soddisfatto.
2. *Appena:* pochi requisiti e criteri specifici del task (meno della metà) sono stati soddisfatti.
3. *Parzialmente:* circa la metà dei requisiti e dei criteri specifici del task sono stati soddisfatti.
4. *Sufficientemente:* più della metà dei requisiti e delle condizioni del task sono stati soddisfatti.
5. *Largamente:* quasi tutti i requisiti e i criteri specifici del task sono stati soddisfatti.
6. *Assolutamente:* tutti i requisiti e i criteri specifici del task sono stati soddisfatti.

**Comprensibilità:** quanto sforzo è richiesto per capire lo scopo del testo e le idee?

1. *Per niente:* il testo non è affatto comprensibile. Le idee e lo scopo sono espressi in modo oscuro e il lettore, anche sforzandosi, non riesce a capire.
2. *Appena:* il testo non si comprende facilmente, i suoi scopi non sono chiari e il lettore deve sforzarsi molto per capire le idee dell'autore. Il lettore deve cercare di indovinare la maggior parte delle idee e degli scopi del testo.
3. *Parzialmente:* il testo è parzialmente comprensibile, ma alcune frasi non si capiscono bene a una prima lettura. Un'ulteriore rilettura è utile per chiarire gli scopi del testo e le idee espresse, ma rimangono alcuni dubbi.
4. *Sufficientemente:* il testo è sufficientemente comprensibile, solo certe frasi sono poco chiare ma si possono capire senza grandi sforzi con una rilettura.
5. *Largamente comprensibile:* il testo è facile da comprendere e si legge agevolmente, non ci sono problemi di comprensibilità.
6. *Assolutamente:* il testo è molto facile da comprendere e si legge molto agevolmente, le idee e gli scopi sono espressi con chiarezza.

**Coerenza e coesione:** il testo è coerente e coeso (ad es. ci sono connettivi e strategie di coesione)?

1. *Per niente:* ci sono frequenti salti logici e argomenti non collegati. L'autore non usa riferimenti anaforici (pronomi, frasi con soggetto sottinteso chiaramente interpretabile). Il testo non è affatto coeso. I connettivi sono praticamente assenti e le idee non sono collegate tra loro.

2. *Appena*: l'autore spesso non collega gli argomenti tra loro; se c'è coerenza, questa è espressa per lo più da ripetizioni. Pochi riferimenti anaforici. Alcuni salti logici. Il testo è poco coeso. Vengono usati pochi connettivi, che non collegano bene le idee.
3. *Parzialmente*: ci sono frequenti salti di argomento e/o ripetizioni. Più di due frasi di seguito esprimono esplicitamente lo stesso soggetto, anche quando questo sarebbe chiaro. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici. Possono esservi alcune interruzioni della coerenza. Il testo è abbastanza coeso. Vengono usati alcuni connettivi, ma sono per lo più delle congiunzioni.
4. *Sufficientemente*: i salti di argomento sono abbastanza rari, ma l'autore a volte riesce a essere coerente solo mediante ripetizioni non necessarie. Si trovano sufficienti riferimenti anaforici. Possono esservi interruzioni della coerenza. L'autore fa un buon uso dei connettivi, che a volte vanno oltre le semplici congiunzioni.
5. *Largamente*: quando si introduce un nuovo argomento, di solito ciò avviene mediante l'uso di connettivi o espressioni di collegamento esplicite. Le ripetizioni sono molto rare. Si trovano numerosi riferimenti anaforici. Nessuna interruzione della coerenza. Il testo è molto coeso e le idee sono ben collegate tra loro mediante connettivi nominali o avverbiali.
6. *Assolutamente*: l'autore produce un'ottima coerenza integrando le nuove idee nel testo con connettivi o espressioni di collegamento esplicite. I connettivi anaforici sono usati regolarmente. Qualche raro caso di argomenti non collegati e nessuna interruzione della coerenza. La struttura del testo è estremamente coesa, grazie a un abile uso dei connettivi (in particolare nominali, avverbiali e formule di collegamento), usati spesso per descrivere le relazioni tra le idee.



**IL MIO VICINO DI CASA HA UN SECONDO UFFICIO!  
L'AMBIVALENZA DEL CONCETTO DI APPROPRIATEZZA  
COMUNICATIVA NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO COME  
SECONDA LINGUA**

*Gilles Kuitche Talé<sup>1</sup>*

**1. INTRODUZIONE**

Nell'ambito dell'approccio comunicativo, le cui radici sono profondamente ancorate entro la teoria degli atti linguistici, il concetto di appropriatezza comunicativa rappresenta un obiettivo glottodidattico essenziale. Infatti, con lo spostamento delle priorità della glottodidattica dalle norme dei sistemi linguistici a quelle d'uso e con l'integrazione degli aspetti interculturali da parte dell'approccio comunicativo, l'obiettivo dell'insegnamento linguistico-culturale include sempre di più anche lo sviluppo della capacità di orientarsi in una cultura straniera e di comportarsi in modo appropriato o adeguato alle abitudini dei nativi (cfr. Weidenhiller, 1998; Serragiotto, 2000). Secondo quest'accezione, abbastanza condivisa nella letteratura pertinente al tema in questione, sembra che nel processo d'insegnamento di una lingua seconda la valutazione dell'appropriatezza comunicativa di un enunciato debba ineluttabilmente essere orientata verso la lingua e la cultura di arrivo.

È noto, invece, che ogni atto comunicativo rinvia a criteri presupposti dal contesto e deve pertanto essere compreso in base a questi (Marcarino, 1995). Inoltre, un atto linguistico può produrre un effetto diverso a seconda del contesto in cui viene compiuto. Sembra quindi innegabile che il concetto di appropriatezza comunicativa, che sorregge e condiziona l'efficacia di un atto linguistico, sia fortemente legato al contesto enunciativo.

Collegando queste riflessioni alla glottodidattica possiamo dire che se, come puntualizzano Cattana e Nesci (2000), l'obiettivo dell'insegnamento/apprendimento di una L2 è sviluppare la capacità non solo a produrre e comprendere sequenze di parole ben formate dal punto di vista grammaticale, ma anche a comunicare, ovvero a produrre e comprendere enunciati appropriati al contesto in cui vengono espressi, allora la nostra ipotesi è che la valutazione dell'appropriatezza dell'*output* prodotto da un apprendente non può essere univoca, ma deve necessariamente tener conto del contesto entro cui si inserisce l'atto comunicativo. Un enunciato è infatti considerato appropriato quando è adatto al concreto contesto comunicativo in cui il parlante si trova.

In questo caso, la valutazione dell'adeguatezza sul piano socioculturale di un enunciato come quello citato nel titolo di questo testo, che un italiano non produrrebbe mai con lo scopo di indicare che la persona di cui si parla ha un'amante, fa emergere l'ambivalenza dei concetti di appropriatezza e di efficacia comunicativa. In effetti, se con appropriatezza intendiamo anche l'efficacia nel costruire un testo che risulti comprensibile, che cioè non

<sup>1</sup> Università di Maroua, Camerun.

richieda sforzo e impegno eccessivi per la sua interpretazione; e se lo giudichiamo da un punto di vista orientato esclusivamente verso la lingua-cultura d'arrivo, l'enunciato è da considerarsi indubbiamente inappropriato. Lo stesso enunciato riveste però forza comunicativa se viene preso in considerazione il contesto camerunense in cui avviene l'interazione nonché il *background* condiviso dalle persone che vi prendono parte.

Partendo da queste riflessioni, il contributo si sofferma sul grado di tolleranza dell'errore socioculturale, analizzando la doppia dimensione dell'appropriatezza comunicativa attraverso esempi di enunciati tratti da un campione di *output* linguistico prodotto oralmente da due tipologie distinte di apprendenti d'italiano in Camerun. E, facendo anche riferimento all'inevitabile interferenza culturale e la conseguente variazione diatopica che accompagna la diffusione di una lingua in altri paesi, l'articolo mette in luce alcune caratteristiche ed esigenze della valutazione dell'appropriatezza comunicativa nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS, in quanto un uso della lingua italiana che risulti anche molto efficace a livello comunicativo e pragmatico in un contesto LS, può essere segnalato come errore socioculturale in un contesto L2.

## 2. OBIETTIVI E CONTESTO DELLO STUDIO

Come già anticipato nel paragrafo precedente, nella didattica delle lingue seconde si tende a valutare l'appropriatezza comunicativa di un enunciato quasi esclusivamente da un punto di vista orientato verso la lingua-cultura di arrivo. Tenendo conto della centralità del contesto comunicativo nella visione pragmatica del linguaggio, il presente contributo intende mettere in luce alcune esigenze che il saldo ancoraggio di ogni atto linguistico al contesto in cui viene compiuto impone a chi deve valutare l'appropriatezza comunicativa di un enunciato.

La nostra riflessione prende origine da una doppia esperienza come valutatore della competenza comunicativa di due categorie di apprendenti che imparano e useranno la lingua italiana in contesti e per scopi molto diversi: da una parte gli aspiranti docenti d'italiano come lingua straniera presso le scuole secondarie del Camerun<sup>2</sup> e, dall'altra, i candidati camerunensi alle certificazioni delle competenze in italiano<sup>3</sup>. I primi imparano la lingua italiana in una università statale e, al termine del percorso formativo, vengono automaticamente assunti dallo Stato e assegnati alle scuole secondarie di tutto il paese. Il secondo gruppo di apprendenti impara l'italiano presso agenzie private con lo scopo di raggiungere una competenza di livello B2 che consenta loro di immatricolarsi nelle università italiane. Mentre la stragrande maggioranza degli apprendenti del primo gruppo ha in genere scarsissime possibilità di "giocare una partita vera"<sup>4</sup>, confrontandosi con parlanti nativi, quelli del secondo gruppo si preparano alla sopravvivenza linguistico-culturale in Italia. Con i rapidi progressi nel settore delle tecnologie dell'informazione e

<sup>2</sup> Chi scrive insegna glottodidattica presso la Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua in Camerun, dove vengono formati i futuri docenti d'italiano L2 presso le scuole secondarie del paese.

<sup>3</sup> Ci riferiamo nello specifico al ruolo di esaminatore delle prove "parlare" del PLIDA che spesso ricopriamo.

<sup>4</sup> Questa metafora è usata da Balboni (2002) nell'editoriale della rivista IN.IT, per spiegare l'opposizione L2/LS. Lo studioso paragona la modalità L2 a una "partita vera" (di calcio o di qualsiasi altro sport che prevede lo scontro fra due squadre) in quanto l'apprendente d'italiano si confronta quotidianamente alla realtà socioculturale dei nativi. La modalità LS, invece, è simile a un allenamento interno in preparazione del contatto con la realtà linguistico-culturale dei nativi, il "grande match" che, in molti casi, non capita mai.

della comunicazione, oggi si potrebbe obiettare che nell'apprendimento linguistico fuori contesto i discenti hanno maggiori possibilità di accesso a materiali nella lingua target; siamo però assolutamente d'accordo con Coste (1998) quando afferma che "l'abbondanza crescente di risorse accessibili via computer [e altri dispositivi elettronici] non ha lo stesso effetto della presenza diretta, dell'ambiente reale" (cit. in Ciliberti, Pugliese e Anderson, 2003: 29). Inoltre, non si può trascurare l'esistenza di una frattura digitale che separa a livello mondiale individui e aree geografiche in grado di accedere e di sfruttare appieno le potenzialità delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione da quelli che ne sono esclusi in modo totale o parziale. Le situazioni di svantaggio materiale e infrastrutturale descritte da Luciano (2007) per le scuole in Senegal e da De Biasio (2009) per quelle in Guatemala e nella Repubblica Dominicana sono, purtroppo, una realtà tuttora drammaticamente presente in molti paesi in via di sviluppo<sup>5</sup>.

Tornando alle due categorie di apprendenti dell'italiano in Camerun appena presentate, possiamo aggiungere che sono accomunate dal fatto di avere come L1<sup>6</sup> il francese popolare camerunense (FPC), una varietà di francese che ha subito un processo di dialettizzazione (Zang Zang, 1998) e viene usata come strumento di comunicazione adatto a soddisfare i bisogni dei camerunensi<sup>7</sup>. Si tratta di un francese che, nonostante si sia progressivamente differenziato da quello normativo a seguito del contatto con la miriade di lingue locali camerunensi, risulta altamente efficace localmente. Alcuni esempi di camerunismi, tratti dall'inventario delle specificità del francese in Camerun, sono riportati nella tabella sottostante.

Tabella 1. *Specificità del francese parlato in Camerun (Nzesse, 2009)*

<b>FPC</b>	<b>Letteralmente</b>	<b>Significato nell'FPA</b>	<b>Francese standard</b>
<i>bien parler</i>	parlare bene	dare una tangente	/////
<i>avoir deux têtes</i>	avere due teste	essere coraggioso	/////
<i>attacher le cœur</i>	legare il cuore	farsi coraggio	/////

La maggior parte di queste espressioni, usate soprattutto nel parlato ma non solo, è il risultato di calchi dalle lingue locali camerunensi che influenzano pesantemente la varietà di francese locale. Ovviamente anche l'italiano, che si inserisce e si sta radicando in questo contesto diffusamente multilingue<sup>8</sup>, è soggetto a vari tipi di interferenze provenienti dal

<sup>5</sup> Per approfondimenti sulle caratteristiche dei contesti didattici svantaggiati e sul caso specifico del Camerun, si consulti Kuitche Talé, 2016.

<sup>6</sup> Dicendo L1, intendiamo qui la lingua normalmente utilizzata dall'apprendente e che funge da lingua di riferimento, di confronto, di un individuo in situazione di apprendimento; in opposizione alla L2 da acquisire, detta anche lingua target (Robert, 2008). Problematizziamo il concetto di "lingua materna" che nel caso del contesto sociolinguistico camerunense è molto ambiguo. In effetti, se si tiene conto della definizione etimologica di tale concetto o sul criterio basato sull'origine, la L1 dei camerunensi rinvierebbe a una delle oltre 280 lingue locali parlate nel Paese. Per approfondimenti sul carattere ambiguo del concetto di lingua materna per i camerunensi, si consulti Kuitche Talé, 2014.

<sup>7</sup> Per approfondimenti sulla variazione diatopica del francese, e in particolare sulle caratteristiche del francese parlato in Camerun, si suggerisce la consultazione di Kuitche Talé, 2013.

<sup>8</sup> Cfr. Kuitche Talé, 2018.

francese standard e dal francese popolare camerunense. Il contatto tra quest'ultimo e l'italiano è, in effetti, accompagnato da naturali interferenze che possono originare varie forme di "deviazione" dalle norme della lingua italiana. Ritorniamo alla prima parte del titolo del presente contributo ("il mio vicino di casa ha un secondo ufficio") che è un enunciato tratto da un *corpus* raccolto analizzando le produzioni orali di apprendenti appartenenti alle due categorie menzionate in precedenza. Nei prossimi paragrafi ci si interrogherà sull'atteggiamento del docente nella valutazione di questo tipo di enunciati che, pur essendo pragmaticamente non adeguati alla realtà sociolinguistica italiana, rispettano le norme grammaticali dell'italiano e assumono una forte coloritura culturale e pragmatica locale. La domanda che sta al centro della nostra riflessione è, quindi, quella di sapere se gli enunciati con queste caratteristiche sono sempre etichettabili come inappropriati.

### 3. CAMPIONE DI STUDIO, CONTESTI E PROCEDURA DI RACCOLTA DEI DATI

Per lo studio sono stati analizzati complessivamente 192 testi prodotti oralmente dalle due categorie di apprendenti camerunensi francofoni menzionati al paragrafo precedente. I primi sono ventiquattro studenti universitari frequentanti il secondo anno di un percorso formativo di una durata complessiva di cinque anni. Riprendendo la già citata metafora di Balboni sulla dicotomia L2/LS, si può affermare che, ultimato il percorso formativo, questi apprendenti useranno la lingua italiana principalmente con persone con le quali condividono il medesimo retroterra linguistico-culturale:

- con i loro studenti, camerunensi come loro, frequentanti le scuole secondarie locali;
- con altri insegnanti d'italiano in Camerun, quasi tutti cittadini camerunensi;
- molto sporadicamente con qualche madrelingua italiano residente in Camerun o conosciuto in rete.

Al termine di ogni anno del percorso di formazione presso l'Unità di lingua italiana della Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua, dove lavora lo scrivente, gli studenti devono superare un test di conoscenza della lingua italiana. Tale certificazione interna delle competenze degli apprendenti prevede due prove orali, un monologo e un dialogo, che vengono registrati per essere riascoltati e valutati in un secondo momento.

Il secondo gruppo è costituito da candidati camerunensi alle certificazioni PLIDA e CILS<sup>9</sup> di livello B2 della sessione di dicembre 2017. Contrariamente a quanto si è appena detto per il primo gruppo di apprendenti, e facendo una volta ancora riferimento alla "metafora della partita", gli apprendenti del secondo gruppo hanno già il "grande match" nel mirino: useranno la lingua italiana principalmente per studiare e sopravvivere linguisticamente in Italia, e quindi a stretto contatto con la realtà socioculturale dei nativi. I camerunensi (e più in generale gli stranieri) che desiderano iscriversi a un corso universitario in Italia devono, in effetti, dimostrare di avere una competenza in lingua italiana pari almeno al livello B2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Dopo il superamento di un esame certificatorio, inizia immediatamente la procedura per l'ottenimento del visto per motivi di studi in Italia.

<sup>9</sup> Lo scrivente ha partecipato spesso a questi esami certificatori rispettivamente in qualità di esaminatore presso il centro linguistico Parliamo italiano (Yaoundé – Camerun); e supervisore della commissione d'esame, oltre che intervistatore, presso il centro linguistico Oasi italiana (Douala – Camerun).

Sono state inoltre riascoltate e analizzate settanta produzioni orali di candidati al PLIDA e novantotto produzioni di candidati della CILS. Entrambe le certificazioni contengono due prove orali che vengono registrate: un dialogo e un monologo, ognuna di durata compresa tra 1,5 e 4 minuti. Prevedono, inoltre, la presenza di un intervistatore che interpreta il ruolo dell'interlocutore durante la prova dialogica, con il compito di far emergere la reale competenza linguistica dei candidati, rendendo il dialogo il più possibile simile a una conversazione reale. La differenza sostanziale tra le prove orali di questi due esami certificatori è la presenza fisica in aula, nel caso del PLIDA, oltre all'intervistatore, di un esaminatore che non interviene mai durante la prova, ma valuta e attribuisce un punteggio alle produzioni orali dei candidati. È proprio rivestendo quest'ultimo ruolo che si sono rafforzati i dubbi che hanno condotto chi scrive ad approfondire la questione della valutazione dell'appropriatezza comunicativa di enunciati simili a quello presente nel titolo del presente contributo.

#### 4. DISCUSSIONE DEI DATI

I dati raccolti hanno messo in evidenza la presenza, nelle produzioni orali delle due categorie di apprendenti summenzionati, di un uso particolare della lingua italiana, caratterizzato da costruzioni che mostrano un evidente transfer tra il francese popolare camerunense e l'italiano. Usano un italiano che possiamo definire "colorito", tinto di camerunismi provenienti dalla varietà di francese locale.

In realtà una tale situazione di transfer non è sorprendente; anzi è abbastanza prevedibile, anche perché, alla luce degli assunti dell'Analisi contrastiva, è noto che nel momento di produrre o di recepire una lingua o una cultura diversa da quella di origine, gli studenti trasferiscono il materiale linguistico-culturale già in loro possesso nel nuovo strumento di comunicazione (Lado, 1957). L'ipotesi contrastiva è particolarmente rilevante nel contatto tra lingue tipologicamente imparentate; è quanto accade, ad esempio, nell'apprendimento dell'italiano da parte di francofoni, come notano Silvi (1995) e Covino Bisaccia (1996).

In questa sede, però, ci sembra particolarmente interessante soffermarci sulla valutazione di un determinato tipo di enunciato di fronte al quale, nella veste di valutatore, ci siamo trovati in difficoltà e abbiamo dovuto soffermarci per elaborare un personale metro di correzione.

Ora riprendiamo ancora una volta la prima parte del titolo dell'articolo: *Il mio vicino di casa ha un secondo ufficio!*. Questo enunciato è, in realtà, un pezzo di una frase più lunga, tratta dalla produzione orale di un apprendente camerunense dell'italiano: *Ora tutto il mondo sa che il mio vicino di casa ha un secondo ufficio*. Trascurando in questa sede il transfer che porta a produrre "tutto il mondo" da "tout le monde", ci soffermeremo sul fatto che di fronte a questo tipo di errore linguistico, chiaramente derivante dall'interferenza del francese, non si hanno in genere dubbi: essi vengono giudicati inappropriati perché non rispettosi delle norme morfosintattiche e lessicali dell'italiano.

In questa sede ci interessa però in particolare la porzione di testo a destra: *"Il mio vicino di casa ha un secondo ufficio!"*. Qual è il metro di valutazione di quest'enunciato? È corretto? È efficace?

Intanto diciamo che questo enunciato grammaticalmente corretto può, in maniera generale, essere considerato un errore, in quanto un parlante nativo farebbe fatica a intuire

che il riferimento qui è a un'amante. L'espressione *deuxième bureau*, molto usata e assolutamente trasparente nel francese popolare camerunense, è stata tradotta qui letteralmente in italiano. Vale lo stesso discorso per questo campione di esempi tratti dal *corpus* di produzioni orali analizzato (Tabella 2):

Tabella 2. *specificità dell'italiano parlato in Camerun*

	<b>Dati del corpus</b>	<b>FPC</b>	<b>Significato</b>	<b>Contesto</b>
1	Mangiare la terra	<i>Manger la terre</i>	Giurare	È vero quello che dici? Puoi mangiare la terra?
2	Mangiare la vita	<i>Manger la vie</i>	Si dice soprattutto di persone che si possono permettere di gustare, specie in maniera sfrenata e spudorata, tutte le delizie mondane e i piaceri del corpo.	Sempre più giovani camerunensi amano mangiare la vita.
3	Finire con qualcuno (altamente polisemico)	<i>Finir avec quelqu'un</i>	1- venire alle mani, allo scontro fisico con qualcuno; 2- fare sesso con una persona ( <i>espressione usata quasi esclusivamente da maschi</i> ); 3- uccidere; 4- risolvere un problema.	La popolazione ha deciso di finire con il ladruncolo che terrorizzava il quartiere.
4	Attaccante	<i>Attaquant</i>	Persona coraggiosa e volenterosa, impegnata in vari lavoretti per guadagnarsi da vivere.	Un vero attaccante riesce sempre a trovare qualcosa ... (si intende un lavoro)

In realtà, di fronte a questa inevitabile interferenza nata dal contatto tra l'italiano e il francese popolare camerunense, la valutazione dell'appropriatezza di enunciati come quelli citati nella tabella soprastante dovrebbe assolutamente tener conto dei bisogni di apprendimento dell'apprendente e dell'uso che farà della competenza acquisita in lingua italiana. L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è, infatti, "trasmettere alle persone una sufficiente abilità nella lingua che hanno appreso, in conformità ai loro bisogni e ai ruoli che ricopriranno nella società" (Cattana, Nesci, 2000: 43). Il confronto tra le due categorie di apprendenti d'italiano del nostro campione permette di mettere in luce il carattere ambivalente del concetto di appropriatezza che determina l'efficacia comunicativa.

#### 4.1. *Il caso degli aspiranti docenti d'italiano nelle scuole camerunensi*

Abbiamo già sottolineato che, al termine del loro percorso formativo, i futuri docenti d'italiano useranno la lingua italiana principalmente con persone che non faranno nessuno sforzo né attiveranno complessi meccanismi inferenziali per decifrare e interpretare il contenuto di enunciati come “*il mio vicino di casa ha un secondo ufficio*”. Tale enunciato, che sfrutta una metafora sconosciuta dai nativi, è da considerarsi però indubbiamente efficace nelle specifiche situazioni nelle quali i nostri futuri docenti useranno la lingua italiana. L'appropriatezza considera, in effetti, la lingua prima di tutto come uno strumento di comunicazione tra persone che condividono un insieme di comportamenti. Tale concetto può e deve, quindi, essere ampliato per includere anche una variabile locale.

Se, come crediamo, uno degli scopi dell'insegnamento dell'italiano come materia curricolare nelle scuole fuori d'Italia è di consentire agli apprendenti di parlare di sé stessi in italiano, allora l'efficacia comunicativa di certi enunciati palesemente influenzati dagli usi linguistici e socioculturali locali assume varie sfaccettature.

Di fronte a questo tipo di enunciati che rispettano la norma grammaticale della L2 e sono pragmaticamente molto funzionali nei contesti in cui vengono prodotti, sembra più che necessario adottare un atteggiamento di tolleranza e parlare di correzione in termini di spinta alla consapevolezza delle differenze tra vari livelli pragmatici più o meno adeguati a seconda delle situazioni di comunicazione; spinta alla consapevolezza della necessità di scegliere il “tipo di italiano” da usare a seconda del contesto nonché dell'interlocutore che si ha di fronte.

#### 4.2. *Il caso dei candidati agli esami certificatori*

La situazione è un po' diversa se ci spostiamo sull'altro fronte, quello dei candidati alle certificazioni che imparano l'italiano con un chiaro progetto di studio in Italia. Contrariamente a quanto detto per il primo gruppo di apprendenti, questi si preparano alla sopravvivenza linguistica in Italia.

Nella descrizione della prova dialogica delle certificazioni (il PLIDA B2 ad esempio), l'istruzione fornita al valutatore è di verificare la capacità del candidato di dimostrare una spontaneità e una scioltezza tali da consentire una normale interazione con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti.

Nella somministrazione di tale certificazione in Camerun, spesso il candidato e l'intervistatore, che interpreta il ruolo del parlante nativo, sono entrambi camerunensi; quindi, l'interazione prosegue senza interruzione nonostante la presenza di camerunismi i quali, in una normale conversazione con un parlante nativo inficerebbero pesantemente la comprensione da parte di quest'ultimo, per il semplice motivo che non ha elementi sufficienti per decifrare enunciati fortemente marcati diatopicamente quale *il mio vicino di casa ha un secondo ufficio*. In questo caso, tale enunciato viene giudicato semplicemente inappropriato; e, sulla scala di valutazione della competenza orale elaborata dal PLIDA, che va da 0 a 10, una *performance* caratterizzata dalla presenza di interferenze da altre lingue/culture, e di cui alcuni passaggi possono richiedere uno sforzo da parte di chi ascolta, non viene valutata positivamente dal punto di vista dell'efficacia comunicativa.

## 5. CONCLUSIONI

In questo articolo abbiamo condotto una riflessione sul concetto di appropriatezza comunicativa il quale, alla luce del confronto effettuato tra le produzioni orali di due categorie di apprendenti dell'italiano in Camerun, appare come un concetto ambivalente, che non può essere sempre valutato esclusivamente da un punto di vista orientato verso il sistema linguistico-culturale di arrivo. Tenendo conto della centralità del contesto comunicativo nella visione pragmatica del linguaggio, il contributo ha messo in luce alcune esigenze che il forte ancoraggio di ogni atto linguistico al contesto in cui viene compiuto impone a chi deve valutare l'appropriatezza comunicativa di un enunciato.

Ad esempio, abbiamo visto che un uso della lingua italiana, molto efficace a livello comunicativo e pragmatico in un contesto LS, può essere segnalato come errore socio-culturale, e quindi inappropriato in contesto L2, o nella valutazione della competenza comunicativa di candidati agli esami certificatori della competenza in lingua italiana, i quali si preparano ad affrontare l'immersione dentro la realtà linguistico-culturale dei parlanti nativi.

Nel caso dell'italiano in Camerun di cui ci siamo occupati – crediamo però che lo stesso valga per altri contesti LS – appare inevitabile una maggiore tolleranza dell'errore pragmatico nel processo d'insegnamento dell'italiano nelle scuole, ovvero a quegli studenti che si avvicinano all'italiano non con il chiaro e esplicito obiettivo di proseguire gli studi universitari in Italia, ma perché la lingua/cultura italiana fa parte del loro più generale percorso formativo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Cattana A., Nesci M. T. (2000), *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Coste D. (1998), "Avoir accès à l'excès des ressources : Note sur de nouveaux rôles pour l'école", in *Études de linguistique appliquée*, 112, pp. 505-512.
- Covino Bisaccia M. A. (1996), *I discendenti francofoni e l'apprendimento dell'italiano*, Guerra, Perugia.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (2003), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma.
- De Biasio M. (2009), "Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento", in *ILSA*, 2, pp. 14-19.
- Kuitche Talé G. (2013), "Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 79-95:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3753/3910>.
- Kuitche Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Kuitche Talé G. (2016), "Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali", in *ELLE*, 5, 2, pp. 267-278.
- Kuitche Talé G. (2018), "La lingua italiana nel panorama plurilingue e multilingue dell'Africa", in Noli V. (a cura di), *Geocultura. Prospettive, strumenti, strategie per un*



- mondo in Italiano* (Annuario 2016 della Società Dante Alighieri), SDA, Roma, pp. 194-204.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Luciano T. (2007), *Domande, riformulazioni e istruzioni nel parlato del docente di italiano: il corpus CLODIS senegalese*, tesi di specializzazione in didattica dell'italiano LS, Siena, Università per Stranieri di Siena, 2007.
- Marcarino A. (1995), *Sociologia dell'azione comunicativa*, Guida Editori, Napoli.
- Matthiae C. (2011), "Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 139-145:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230/1442>.
- Nzesse L. (2009), "Le français au Cameroun: d'une crise sociopolitique à la vitalité de la langue française 1990-2008", in *Revue du Réseau des Observatoires du Français contemporain en Afrique*, 24: <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/24/24.html>.
- Robert J.-P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris.
- Serragiotto G. (2000), "Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente d'italiano stranieri*, Bonacci, Roma.
- Silvi R. (1995), *Gli errori dei francesi nell'apprendimento dell'italiano*, Guerra, Perugia.
- Weidenhiller U. (1998), "La competenza interculturale", in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Zang Zang P. (1998), *Le Français en Afrique. Le processus de dialectisation du français en Afrique: le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances évolutives du français*, Lincom Europa, München.

# LE CONSONANTI AFFRICATE: STRATEGIE DI ACQUISIZIONE IN ITALIANO L2

Patrizia Sorianello<sup>1</sup>

## 1. IL MODO AFFRICATO

Le consonanti affricate rappresentano un modo articolatorio intrinsecamente complesso costituito da due gesti articolatori omorganici, aventi cioè lo stesso luogo di articolazione e interpretabili, sul piano fonologico, come una sequenza monofonematica<sup>2</sup>. A una prima fase di occlusione determinata da un totale contatto degli organi articolatori segue infatti un lento e intenso rilascio fricativo. La costrizione del flusso d'aria può coinvolgere più luoghi articolatori, generando così affricate dentali, palatali, retroflesse ecc. La realizzazione dell'affricata può essere sorda o sonora, scempia o geminata<sup>3</sup>. La sua dinamica articolatoria traspare anche dalla notazione fonetica; la trascrizione IPA di una consonante affricata consta, infatti, dalla successione di due simboli, il primo relativo all'occlusione, il secondo al rilascio fricativo, ad es. ['tsɒppɔ], *zoppo*, ['tʃe:ra], *cera*<sup>4</sup>. Sul piano acustico, alla fase di occlusione corrisponde sullo spettrogramma una zona totalmente priva di rumore, mentre la fase di continuità è restituita da un rumore fricativo, la cui distribuzione e intensità lungo l'asse delle frequenze varia in base al luogo di articolazione del suono. Se l'affricata è sonora, la sua realizzazione acustica sarà corredata anche dalla presenza della barra sonora, cioè una struttura periodica posta a bassa frequenza indotta dalla vibrazione delle pliche vocali, in tal caso il rumore di frizione è di norma meno intenso poiché l'aria fuoriesce dal condotto orale con minore pressione. Al confine tra i due momenti articolatori, può esserci anche un breve momento di esplosione (Clark, Yallop, Fletcher, 2007).

La dinamica sottesa alla produzione di un suono affricato è complessa, poiché richiede un'elevata sincronizzazione dei gesti articolatori e un maggiore impegno di energia; per questo motivo, la presenza di fonemi affricati costituisce un tratto linguistico marcato. Nella scala gerarchica tipologica, le affricate detengono un indice di frequenza statistica di gran lunga inferiore a quello delle consonanti occlusive o delle fricative. Tra fricative e affricate si ravvisa pure una solida implicazione consonantica: le lingue che hanno fonemi affricati hanno sempre, oltre alle occlusive, anche le fricative, con due sole eccezioni. Le affricate non sono presenti in tutte le lingue del mondo (Ladefoged, Maddieson, 1996).

<sup>1</sup> Università degli Studi di Bari.

<sup>2</sup> Su questo aspetto molto si è discusso in passato; tra i tanti, rinviamo il lettore a Muljačić (1972) per gli aspetti fonologici e a Buttler (1964) per quelli di natura propriamente acustica.

<sup>3</sup> Il modo affricato non è incluso nella tabella dell'IPA, ma compare in una sezione separata.

<sup>4</sup> Nella trascrizione fonetica delle affricate geminate è il simbolo dell'occlusiva che rende la geminazione, ad es. [tts], [ddʒ] o anche [t:s], [t:ʃ] tale procedura ha una motivazione fonetica, visto che la fase di frizione non subisce allungamenti significativi, a differenza di quella occlusiva (Mioni, 2001).

Indicazioni in tale senso provengono dagli studi orientati in chiave tipologica, ad esempio nell'UPSID (*UCLA Phonological Segment Inventory Database*), il più aggiornato *database* fonetico disponibile (Maddieson, 1984)<sup>5</sup> l'affricata dentale sorda /ts/ è riportata in 45 lingue su 451 (10% sul totale dei 919 segmenti riportati nel *database*)<sup>6</sup>, mentre la corrispondente sonora /dz/ si rinviene solo in 20 lingue (4,43%); l'affricata più frequente è /tʃ/ attestata in 188 lingue (41,7%), seguita da /dʒ/ presente in 113 lingue (25,1%).

Ne risulta pertanto che l'affricata /tʃ/ sia un suono meno marcato rispetto a /ts/. È d'altra parte sufficiente dare uno sguardo al panorama europeo per trovare conferme in questa direzione: le affricate dentali /ts/ e /dz/ sono attestate in poche lingue tra cui italiano, polacco, albanese, e limitatamente a /ts/ in russo e rumeno, l'inglese ha solo le affricate palatali /tʃ/ e /dʒ/, il tedesco la serie delle sorde /ts/, /tʃ/ e la labiodentale /pf/ (es. Pfund ['pfunt<sup>h</sup>], *libbra*), una delle poche che combina due segmenti non omorganici tra loro, lo spagnolo ha solo /tʃ/, mentre in francese e in portoghese il modo affricato è completamente assente.

In merito a questo aspetto, l'italiano differisce da quanto avviene in altre lingue europee, comprese quelle romanze, essendo la sola a presentare in sincronia, in un sistema simmetrico per sonorità e lunghezza, quattro diverse affricate. L'inventario fonologico dell'italiano comprende infatti l'affricata dentale sorda /ts/ (es. ['martso], *marzo*) e sonora /dz/ (es. ['ordzo], *orzo*) e la post-alveolare sorda /tʃ/ (es. ['tʃi:bo], *cibo*) e sonora /dʒ/ (es. ['dʒi:ro], *gira*), queste ultime due prodotte con un lieve arrotondamento delle labbra (Mioni, 2001; Bertinetto, Loporcaro, 2005). Per quanto concerne la loro distribuzione, nell'italiano standard, le affricate mostrano alcune restrizioni; esse compaiono in posizione iniziale e intervocalica e costituiscono sempre un attacco sillabico, non potendo occupare la posizione di coda. I fonemi /ts/ e /dz/, diversamente da /tʃ/ e /dʒ/, possono trovarsi anche tra vocale e /j/<sup>7</sup>; tutte possono ricorrere invece in contesto postconsonantico, precisamente dopo /r/, /l/ o /n/, ma non dopo /s/ (Bertinetto e Loporcaro, 2005: 141).

Le affricate dell'italiano possono essere scempie e geminate. Il loro rendimento funzionale è però differenziato, ad esempio l'opposizione tra /tts/ e /ddz/ e quella tra /dʒ/ e /ddʒ/ riguarda solo un numero limitato di coppie minime, ad es. *razza* (stirpe) vs. *razza* (pesce). Per ciò che riguarda la pronuncia, si assiste a un vero e proprio sfrangiamento su base diatopica. Relativamente alle dentali, in posizione iniziale di parola, l'affricata dentale sonora /dz/ si è ormai sostituita nell'uso parlato quotidiano a quella sorda, laddove in un vasto territorio centro-meridionale /dz/ compare sempre anche in posizione postconsonantica (es. *canzone*, *calza*)<sup>8</sup>. In alcuni dialetti meridionali si rinvencono anche affricate retroflesse, es. in siciliano o in calabrese *troppo* > ['trɔppo], anche con frizione ['tʃɔppo] (Mioni, 2001). La grande variabilità cui sono soggette /ts/ e /dz/ non sorprende, considerato che nella pratica ortografica sono ambedue rese da un unico

<sup>5</sup> Si veda anche la versione digitale del database UPSID interrogabile online all'indirizzo [http://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid\\_find.html](http://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid_find.html).

<sup>6</sup> In altre 62 lingue è presente però una affricata alveolare sorda (13,7%) e sonora 24 (5,3%). Nell'UPSID sono documentati anche altri tipi di affricata, tra cui la palato-alveolare aspirata sorda (51 lingue, 11,3%), la dentale aspirata sorda (16 lingue, 3,55%) e sonora (10 lingue, 2,22%). Alcune di queste sono particolarmente infrequenti, è il caso dell'affricata dentale palatalizzata sorda attestata solo in bulgaro (0,22%).

<sup>7</sup> In alcune parole di uso non comune, /ts/, /tʃ/ e /dʒ/ ricorrono dopo /w/, ad es. *cazzuola*, *fagiuolo*, *lacciuolo* (Bertinetto, Loporcaro, 2005: 142).

<sup>8</sup> Sul diverso sviluppo diacronico delle affricate italiane dentali e post-alveolari si rimanda a Celata (2004).

grafema, la zeta <z>, lasciando quindi il parlante privo di un orientamento univoco sulla loro pronuncia. Una certa variabilità coinvolge anche /tʃ/ e /dʒ/; ad esempio in Toscana, queste affricate sono soggette al noto fenomeno di spirantizzazione (gorgia), motivo per cui tali fonemi, in contesto intervocalico o tra vocale e approssimante, perdono la fase di occlusione realizzandosi fricative [ʃ] e [ʒ]; in Emilia, invece, si ha una variante alveolare di /tʃ/ e /dʒ/.

Altre fonte di variabilità riguarda la lunghezza, in italiano standard la pronuncia di /ts/ e /dz/ in posizione intervocalica o tra vocale e approssimante, all'interno di parola o anche a un confine sintagmatico, è sempre rafforzata, ad es. *azione* > [at'tsjo:ne], *la zona* > [lad'dzo:na], *ozono* > [od'dzo:no]. Il loro comportamento è paragonabile a quello delle consonanti geminate, sebbene la loro durata sia intrinseca e non indotta dalla struttura lessicale della parola. Di conseguenza, in tali contesti, il contrasto di durata è neutralizzato. Anche su questo aspetto, i condizionamenti geolinguistici non mancano; da un lato ci sono aree diatopiche in cui le affricate lunghe, al pari degli altri suoni geminati, sono pronunciate scempie, è il caso dell'area veneta, dall'altro zone in cui si ha l'allungamento di una affricata scempia, è quanto avviene nell'Italia centro-meridionale per /dʒ/, ad es. *agile* > ['addʒile], *la gita* > [lad'dʒi:ta], in questo vasto territorio, almeno per il contesto indicato, si ha quindi la neutralizzazione dell'opposizione tra /dʒ/ e /ddʒ/.

Il grado di marcatezza delle affricate produce delle conseguenze anche sul piano acquisizionale. Dagli studi incentrati sulle prime fasi dello sviluppo fonologico, emerge come nei bambini di madre lingua italiana i fonemi affricati siano appresi tardivamente (Zmarich e Bonifacio, 2004; Zmarich, 2008). L'esistenza di gerarchie acquisizionali, come pure di uno sviluppo fonologico fondato su precipe leggi di implicazione e di solidarietà, era stata d'altra parte già evidenziata da Jakobson (1971). Con specifico richiamo alle affricate, Jakobson (1971: 56) precisa che «finché nel linguaggio infantile non sorgono le affricate, queste vengono sostituite o dalle occlusive corrispondenti o dalle costrittive, per es. *ts* da *t* o *s*, e *pf* da *p* o *f*».

## 2. L'ACQUISIZIONE DELLE AFFRICATE IN ITALIANO L2

Le modalità di acquisizione delle affricate in italiano come lingua seconda hanno costituito il focus di alcune ricerche specifiche. In uno studio a carattere longitudinale, Costamagna (2003) ha analizzato l'insorgenza dei fonemi affricati italiani in 10 apprendenti di nazionalità tedesca, francese, brasiliana e spagnola. Dai risultati ottenuti si evince come la *performance* linguistica degli apprendenti sia condizionata anche da alcuni specifici fattori psicoattitudinali, come ansia, estroversione, indipendenza e sottomissione. Come nelle attese, a una maggiore esposizione alla lingua seconda corrisponde un progressivo incremento della quantità di pronunce corrette delle affricate, sebbene nelle sessioni mediane si registri talora un peggioramento. Tale tendenza trova conferma in una ricerca successiva incentrata sull'analisi di un apprendente avente come L1 il portoghese brasiliano (Costamagna, 2007). Nell'interlingua di questo partecipante, osservato per un periodo di 8 mesi, la percentuale di corretta realizzazione delle affricate progredisce passando dal 15,21% della prima sessione di registrazione al 68,31% dell'ultima; le affricate mostrano, tuttavia, tendenze differenziate, essendo /dʒ/ acquisita prima e meglio sia rispetto a /tʃ/ che a /ts/. Sul tema si veda anche lo studio di Costamagna e Montilli (2008).

Le dinamiche sottese ai meccanismi di sviluppo storico delle affricate italiane e alla loro comparsa in contesto acquisizionale sono approfondite nel volume di Celata (2004). L'autrice postula una relazione tra lo sviluppo diacronico delle affricate e le modalità con cui tali suoni si manifestano nell'interlingua di non nativi. A tal fine, analizza in modo longitudinale le abilità di produzione e di percezione di due diversi gruppi di apprendenti, lusofoni e grecofoni. I partecipanti sono stati coinvolti in diversi *task* linguistici relativi alla lettura di liste di parole, alla ripetizione, previo ascolto, di precisi lessemi, al riconoscimento e successiva categorizzazione percettiva di stimoli sonori. I risultati empirici provano che le abilità di produzione migliorano nel tempo; lusofoni e grecofoni manifestano però anche dei comportamenti specifici da imputarsi a una diversa condizione fonologica di partenza. Sostanzialmente, l'acquisizione delle affricate avviene seguendo delle tappe ben precise che vanno dalla realizzazione di una iniziale sequenza bifonemica (occlusiva + fricativa), all'assegnazione di un tratto di lunghezza, quest'ultimo riconosciuto come un valore intrinseco dell'intero modo articolatorio e, infine, alla spirantizzazione dell'affricata<sup>9</sup>.

Pur non essendo espressamente incentrati sulle affricate, utili osservazioni si ricavano anche da alcuni studi dedicati alla fonologia dell'italiano L2. Il quadro risultante è sostanzialmente omogeneo, a testimonianza della presenza di tendenze universali. In questa direzione, Bernini (1988) dirige la propria attenzione sulla fonologia di 10 arabofoni adulti residenti nel circondario milanese. Per ciò che concerne le affricate, Bernini rileva frequenti processi di ipodifferenziazione che determinano la resa fricativa dell'affricata, ma anche fenomeni di lenizione che intaccano, riducendola, la fase occlusiva dell'affricata. Sulla base dei dati ottenuti, l'autore propone la seguente implicazione acquisizionale: /tʃ/ > /ts/, /dz/ > /dʒ/ da cui si deduce da un lato che le affricate sorde siano meno marcate delle sonore e quindi precedono queste ultime nell'acquisizione, dall'altro che il luogo di articolazione dentale sia più marcato di quello post-alveolare.

Schmid (1994) prende in esame l'italiano di parlanti ispanofoni rilevando, per le affricate assenti nella loro lingua materna, frequenti processi di alterazione fonetica, come la sostituzione di /ts/ con [tʃ] o con [ss] (ad es. *ragazzo* > *ragasso*) e l'impiego di [tʃ] o di [j] al posto di /dʒ/ (ad es. *valigia* > *valicia*; *gente* > *jente*) (Schmid, 1994: 140 e seguenti). Sulla stessa scia, la deaffricazione di /ts/ (72%), /tʃ/ (27%) e /dʒ/ (49%) è documentata anche nell'interlingua di arabofoni marocchini (Mori, 2007: 66-69).

### 3. SUONI SIMILI E NUOVI DISSIMILI NELL'ACQUISIZIONE DI UNA LINGUA STRANIERA

La fonologia dell'interlingua ha negli ultimi decenni ricevuto un'attenzione crescente che ha portato all'elaborazione di specifici modelli atti a spiegare quali siano i meccanismi sottesi alla formazione di categorie fonologiche nuove o simili. Il processo acquisizionale cui va incontro un apprendente di L2 è notoriamente complesso. Numerosi sono infatti i fattori, linguistici ed extralinguistici, che entrano in gioco, con pesi spesso diversificati, durante l'acquisizione della fonologia di una lingua seconda. Un ruolo particolarmente

<sup>9</sup> La difficoltà di acquisizione delle affricate è d'altra parte un tratto costantemente menzionato nell'ambito della fonologia dell'interlingua (Ioup, Weinberger, 1987; Major, 2001). Sull'argomento segnaliamo anche due brevi studi di taglio contrastivo; Baishya (2013) e Loi (2018) rispettivamente sull'acquisizione di affricate e fricative inglesi da parte di apprendenti di lingua assamese, e di affricate e nasali inglesi da parte di studenti vietnamiti.

incisivo è riconosciuto al grado di marcatezza delle strutture linguistiche coinvolte. In questa direzione, Eckman (1987; 2008) formula la *Markedness Differential Hypothesis* secondo la quale, in fase di apprendimento, i processi marcati risultano più problematici e creano delle aree di potenziale difficoltà, rispetto ai processi meno marcati. L'ipotesi predice che nel percorso acquisizionale di una L2 le forme meno marcate precedano quelle marcate, attuando una sorta di sequenza linguistica che procede dal più semplice al più complesso, dal meno marcato al più marcato. Il grado di marcatezza di una forma linguistica è, d'altra parte, correlato alla sua incidenza frequenziale, sebbene non sia sempre possibile postulare un rapporto di dipendenza diretta; le strutture linguistiche meno marcate sono anche le più stabili e frequenti tra le lingue del mondo, essendo più naturali (Greenberg, 1991)<sup>10</sup>.

Ciò nonostante, nello sviluppo fonologico dell'interlingua agiscono anche altri fattori. Il modello che assumeremo in questa sede per spiegare i meccanismi di acquisizione delle affricate è lo *Speech Learning Model* (SLM), elaborato da James Emil Flege (1987; 1995; 1997; 1999); Flege *et al.* (2003). Secondo lo studioso, il processo che porterà all'acquisizione di una lingua straniera è il risultato di importanti connessioni che si stabiliscono tra produzione e percezione dei suoni, grado di somiglianza categoriale dei suoni implicati, età di apprendimento e tempo di esposizione alla L2<sup>11</sup>. A questo proposito, Flege, in modo innovativo, rivendica il ruolo della percezione nell'acquisizione della fonologia di una seconda lingua, che sintetizza nella ormai celebre espressione *perception before production*; egli puntualizza come nell'interlingua dei non nativi, molti errori di produzione sono la diretta conseguenza di un fallimento percettivo, costituendo lo sfondo di ciò che viene avvertito come "accento straniero". La formazione di una categoria fonologica ha quindi inizio solo quando gli apprendenti riescono a cogliere la differenza fonetica tra un suono della loro lingua nativa e quello di una lingua seconda. Dapprima, le due lingue, sottoposte a un continuo e reciproco condizionamento, sono proiettate in uno spazio percettivo comune. Da qui ha inizio un processo di selezione percettiva, in cui l'apprendente attua una sorta di inconsapevole confronto tra il sistema fonologico della propria lingua nativa (L1) e quello della lingua straniera (L2) cogliendo, tramite svariati indizi acustici, e affidandosi alla sua sensibilità di discriminazione percettiva, ciò che è identico, simile o nuovo. In questa dinamica, la distinzione tra suoni simili e suoni dissimili è dunque fondamentale. Maggiore è la distanza fonetica esistente tra i suoni di L1 e quelli di L2, più alta sarà anche la probabilità che tali differenze siano percepite<sup>12</sup>. La definizione di questo articolato sistema di corrispondenze, in produzione

<sup>10</sup> Nell'*Ontogeny Phylogeny Model* (OPM) teorizzato da Major (2001), agli universali (U) è riconosciuta un'azione determinante, essendo una delle tre componenti che si attiva, accanto a L1 e L2, durante lo sviluppo dell'interlingua. Nel modello sono postulati quattro diversi corollari – cronologia, stile, somiglianza e marcatezza – in cui L1, L2 e U interagiscono in modo dinamico. Ad esempio, il corollario sulla marcatezza predice che durante l'acquisizione di strutture marcate, il condizionamento di L2 aumenta lentamente, quello di L1 diminuisce, mentre l'azione degli U, prima in crescita, decresce successivamente.

<sup>11</sup> Flege postula che i processi utilizzati per l'apprendimento del sistema fonetico della lingua nativa rimangano intatti per tutta la vita e possano essere estesi anche all'apprendimento della L2, assumendo così una posizione teorica diversa rispetto ai sostenitori dell'ipotesi del periodo critico (*Critical Period Hypothesis*). Pur tuttavia, secondo Flege, all'aumentare dell'età di esposizione (*age of learning*) le abilità di discriminazione percettiva dei suoni della L2 che non hanno statuto distintivo in L1 possono diminuire.

<sup>12</sup> A un confronto tra L1 e L2, i suoni simili condividono molti più indici spettro-acustici e, di norma, la stessa trascrizione fonetica. Diversamente, i suoni nuovi sono più distanti sul versante acustico e percettivo e richiedono, in fase di trascrizione fonetica, un nuovo simbolo o l'aggiunta di un diacritico IPA (Flege, 1987).

e in percezione, sarà negli anni successivi ulteriormente affinato da Flege, attraverso l'inserimento del concetto dell'*equivalence classification* o classificazione equivalente<sup>13</sup>.

Nella fonologia dell'interlingua, è ampiamente condiviso il fatto che i suoni simili siano anche i più critici da acquisire. Secondo lo SLM, se i suoni di L1 e di L2 sono percepiti identici o simili a un suono già esistente nella lingua nativa, la categoria presente in L1 sostituisce per equivalenza quella ricorrente in L2. La realizzazione dei suoni simili è infatti bloccata da un meccanismo di "classificazione equivalente" indotta da un fallimento percettivo; in questo caso i suoni simili sono sostituiti con quelli della L1 ad essi più vicini, innescando una assimilazione categoriale (*category assimilation*, CA). La categoria sarà usata per processare percettivamente sia i suoni di L1 che i suoni di L2, determinando frequenti errori di sostituzione e attuando una specie di assimilazione percettiva. In questo caso, i tempi di acquisizione del *target* fonologico di L2 saranno lenti, per via della persistenza di processi di fossilizzazione; in seguito, se l'esposizione alla L2 prosegue nel tempo, si formerà una *merged category*, ovvero una categoria fonetica in cui i tratti acustici e percettivi dei suoni di L1 e di L2 implicati si fondono.

Diversamente, la realizzazione di nuove categorie fonetiche avviene lentamente nel tempo. Nell'interlingua, le categorie nuove, inizialmente vaghe, diventano progressivamente più definite e accurate. Tra il suono nuovo di L2 e quello di L1 ad esso più vicino si attua una polarizzazione acustica e percettiva, un processo fondamentale che darà origine a una *category dissimilation* (CD). Tale processo si attua quando l'apprendente è in grado di formare una nuova categoria per i suoni di L2 che risultano dissimili, non condividendo le medesime proprietà acustiche. Nel tempo, l'acquisizione di un suono dissimile è quindi favorita, da un lato poiché dotato di maggiore salienza percettiva rispetto ai suoni simili, dall'altro perché, essendo dissimile, ovvero diverso dai suoni della sua lingua nativa, non sarà condizionato, in fase di produzione, dal filtro imposto dalla L1<sup>14</sup>.

## 4. LA RICERCA

### 4.1. Finalità e ipotesi di lavoro

Il presente studio intende verificare le strategie di acquisizione delle consonanti affricate in tre diversi gruppi di apprendenti l'italiano come seconda lingua, precisamente albanesi, nigeriani e spagnoli. I gruppi presi in esame sono stati appositamente selezionati sulla base del numero e del tipo di affricate presenti nell'inventario fonologico della loro lingua materna e, dunque, del grado di vicinanza, totale o parziale, al sistema consonantico dell'italiano. Nelle rispettive lingue native degli apprendenti selezionati, la presenza di fonemi affricati varia tra una condizione di coincidenza con l'italiano, ciò si verifica negli

<sup>13</sup> Nella versione del 1955, il modello è articolato in 4 postulati da cui discendono 7 ipotesi; alcune revisioni riguardano anche la terminologia, i suoni nuovi sono ora denominati 'dissimilar'.

<sup>14</sup> Oltre allo SLM, negli anni sono stati elaborati altri modelli espressamente incentrati sulle modalità di percezione dei suoni di una L2. Tra questi occorre almeno menzionare il *Native Language Magnet Model Theory* (NLM) di Patricia Kuhl e collaboratori (Kuhl, 1991; Kuhl, Iverson, 1995), il *Perceptual Assimilation Model* (PAM) di Catherine Best e collaboratori (Best, 1995) e la sua versione estesa PAM-L2 (Best, Taylor, 2007), il *Second-Language linguistic perception model* (L2LP) di Paola Escudero e coll. (Escudero, 2005; Colantoni, Steele, Escudero, 2015).

apprendenti albanesi, a una condizione di parziale coincidenza, come negli apprendenti nigeriani e spagnoli. Il materiale considerato, formato da conversazioni orali semi-guidate, è stato trascritto, annotato e poi sottoposto a verifica spettro-acustica.

L'ipotesi di partenza della nostra ricerca, sostenuta dai postulati elaborati in seno allo SLM, è che la produzione delle affricate italiane sortisca poche o nulle difficoltà quando tali suoni sono già presenti, come categorie fonologiche, nell'inventario della L1 dei partecipanti. Viceversa, le difficoltà articolatorie insorgono, innescando svariati meccanismi acquisizionali tra cui assimilazione, fusione e dissimilazione categoriale, quando la categoria dell'affricata è rappresentata solo in parte, o non lo è affatto, prefigurandosi come un suono dissimile.

#### 4.2. I partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte tre diversi gruppi di giovani apprendenti, di lingua albanese, igbo e spagnola. Tutti i partecipanti hanno studiato la lingua italiana per un periodo variabile compreso tra 1 e 3 anni, ma sono in Italia da pochi mesi; al momento dell'indagine, gli apprendenti vivevano a Bari. Il grado di competenza dell'italiano, certificato al momento del loro arrivo in Italia, è pari a B1 (*Quadro Europeo di Riferimento delle Lingue*, QCER); il grado di comprensione e di produzione della lingua italiana è quello soglia, i soggetti hanno una competenza sufficiente a sostenere una conversazione, su argomenti a loro familiari, sebbene non manchino le difficoltà espressive, le tipiche disfluenze dei non nativi o i fenomeni di *code mixing*.

Per una migliore illustrazione del campione, i gruppi saranno descritti separatamente. Gli albanesi (1 M e 2 F) sono studenti universitari di età media di 25 anni in Italia da 10 mesi, provengono dall'area settentrionale dell'Albania e hanno come lingua nativa la varietà ghega<sup>15</sup>. I nigeriani, di età compresa tra 24 e 26 anni, provengono dal sud della Nigeria, hanno come lingua nativa l'igbo<sup>16</sup> e conoscono l'inglese. Sono a Bari da sei mesi all'interno di un programma di scambio culturale e hanno frequentato un corso di lingua italiana di un anno. Infine, il campione degli apprendenti spagnoli è rappresentato da 3 studenti Erasmus (2 M e 1 F), di cui 2 provenienti dalla comunità autonoma di Madrid e uno dalla comunità di Castiglia-La Mancia, di età compresa tra 22 e 25 anni. Si trovano a Bari da 3 mesi e hanno studiato l'italiano per un periodo complessivo di 3 anni.

<sup>15</sup> L'albanese è lingua ufficiale dell'Albania, ma è parlata anche in alcuni territori adiacenti, Kosovo, Montenegro e Macedonia, e in diversi centri del sud Italia. È composta da due varietà reciprocamente intelligibili geograficamente delimitate dal percorso del fiume Shkumbin: il toscano parlato a sud dell'Albania, lingua ufficiale della nazione dal 1952, e il ghego a nord; le varietà differiscono tra loro per un numero limitato di aspetti, ad esempio nel dialetto ghego le vocali si oppongono per lunghezza e nasalità, diversamente dal toscano.

<sup>16</sup> La lingua ufficiale della Nigeria è l'inglese, sebbene sia appresa, nei contesti di istruzione scolastica, come L2 ed è usata nella sua forma pidgin come codice di comunicazione interregionale. Le varietà linguistiche presenti sul territorio nigeriano sono davvero numerose; le lingue native più parlate sono Igbo, Hausa e Yoruba, ognuna delle quali comprendente numerosi dialetti. L'Igbo standard è una lingua tonale diffusa in un'ampia zona denominata Igboland che include la parte orientale del Niger e buona parte del territorio meridionale della Nigeria; ha molte varietà ed è parlato da oltre 18 milioni di persone.



### 4.3. *Le affricate: sistemi fonologici a confronto*

Con riferimento alle consonanti affricate, i gruppi di apprendenti mostrano sistemi differenziati sia a un confronto interno, tra gruppi, sia a un confronto con l'italiano (Tab. 1). Nel dettaglio, il sistema fonologico dell'albanese condivide con l'italiano i quattro fonemi affricati: le apico dentali /ts/ e /dz/, le post-alveolari /tʃ/ e /dʒ/ resi nella grafia rispettivamente con <c>, <x>, <ç> e <xh> (Camaj, 1984; Halimi, 1994, Pellegrini, 1995)<sup>17</sup>. L'igbo presenta solo le affricate post-alveolari /tʃ/ e /dʒ/ nella grafia rese con <ch> e <j> (Emenanjo, 1978; Iloene, 2007, Ikekeonwu, 2009), mentre lo spagnolo ha solo /tʃ/ (De Dominicis, 1999). Ai fini dell'analisi, è utile richiamare anche il confronto con la serie delle fricative corrispondenti: in tutti i sistemi nativi è presente /s/, i fonemi /z/ e /ʃ/ sono presenti in italiano, albanese e igbo, ma non in spagnolo; delle lingue considerate solo l'albanese possiede anche /ʒ/<sup>18</sup>. Nella L1 dei non nativi considerati non è presente la geminazione consonantica, motivo per cui i fonemi affricati sono scempi.

Tabella 1. *Le affricate nelle lingue native*

L1	/ts/	/dz/	/tʃ/	/dʒ/
italiano	+	+	+	+
albanese	+	+	+	+
igbo	-	-	+	+
spagnolo	-	-	+	-

Sulla base delle predizioni contenute nello SLM, la realizzazione delle affricate in italiano L2 dovrebbe risultare agevole per gli albanesi, poiché favorita dalla concomitante presenza delle medesime categorie nel loro sistema fonologico. Diversa è la condizione degli apprendenti nella cui lingua nativa la serie dei fonemi affricati coincide solo in parte con quella presente in italiano; in questo caso, rappresentata sia dai nigeriani, e in modo ancora più incisivo dagli spagnoli, per i quali le affricate mancanti si pongono come delle categorie fonetiche nuove.

### 4.4. *Materiali e metodi*

Ogni apprendente ha compilato una scheda sociolinguistica tesa alla raccolta di alcune informazioni utili al loro inquadramento sociolinguistico, tra cui età, provenienza, formazione scolastica, conoscenza di altre lingue, anni di studio dell'italiano. Tutti i partecipanti hanno espresso consenso informato alla partecipazione della ricerca. Gli apprendenti sono stati audio registrati durante una conversazione guidata dalla durata di circa 30 minuti; le tematiche affrontate hanno riguardato il loro arrivo in Italia, le differenze rilevate con il loro paese di origine. Le registrazioni audio sono avvenute in un

<sup>17</sup> Le affricate palatali /ki/ e /gi/ sono rese nel ghego come [tʃ] e [dʒ].

<sup>18</sup> Precisamente, nelle tre lingue native la serie delle fricative comprende i seguenti fonemi: albanese /f v θ δ s z ʃ ʒ h/, igbo standard: /f s z ʃ/, spagnolo: /f θ s x/.

luogo sufficientemente silenzioso, per evitare l'interferenza con rumori ambientali e quindi salvaguardare la qualità sonora, sono state effettuate in formato digitale con un registratore portatile modello *Tascam DR-07* (.wav format, 22050 Hz, 32 bit) e sono state annotate creando appositi TextGrids con *Praat* (vers. 6.0.31, Boersma e Weenink, 2015). Ogni apprendente è stato identificato attraverso una sigla univoca costituita dall'iniziale della propria lingua nativa e da un numero progressivo.

L'analisi è stata compiuta su un campione di 629 affricate, di cui 420 scempie e 209 geminate, la cui distribuzione contestuale è varia: esse ricorrono a inizio come all'interno di parola in diverse condizioni accentuali. A un confronto tra gruppi, la ricorrenza dei fonemi affricati non è uguale per numero. I fonemi meno rappresentati sono nel complesso /dz/ e la sua versione geminata /ddz/. Nel sub campione dei fonemi geminati sono state considerate sia le geminate lessicali (es. *terrazzzo*) sia quelle intrinsecamente lunghe (*azione*). Il fonema /dʒ/ è stato considerato scempio, facendo riferimento all'italiano standard, sebbene nella varietà di Bari, in linea con quanto avviene sul territorio centro-meridionale, tale consonante sia pronunciata con rafforzamento.

Successivamente, si è proceduto con l'ascolto reiterato dei materiali sonori e con l'analisi spettro-acustica, tramite il software *Praat*, delle consonanti affricate presenti nei materiali linguistici. Per ogni fonema affricato dell'italiano sono stati conteggiati, in termini assoluti e percentuali, sia i casi di avvenuta corrispondenza tra fonema e fono sia quelli di mancata realizzazione fonetica del bersaglio fonologico. I foni prodotti sono stati valutati acusticamente e poi classificati sulla base del processo identificato. I fenomeni considerati sono stati la cancellazione e la sostituzione del fonema, in quest'ultimo caso sono stati computati gli spostamenti articolatori relativi al modo di articolazione (es. un'affricata pronunciata come fricativa), al luogo di articolazione (es. un'affricata dentale pronunciata come post-alveolare), al tratto di sonorità (es. affricata sorda prodotta come sonora o viceversa) e al tratto di lunghezza (es. affricata scempia al posto di una geminata)<sup>19</sup>.

## 5. RISULTATI

### 5.1. *Le affricate scempie*

Nell'interlingua dei non nativi esaminati, il più delle volte la pronuncia delle consonanti affricate non è congruente al bersaglio fonologico. In tutti i gruppi di apprendenti abbiamo infatti rilevato occorrenze di segmenti alterati, mentre non si segnalano casi di omissione del fonema. Consideriamo innanzitutto il comportamento delle affricate scempie (Fig. 1).

Prescindendo dal tipo di affricata, gli apprendenti raggiungono il bersaglio fonologico con percentuali differenziate. Complessivamente, il gruppo che mostra risultati migliori è quello degli albanesi (89,5%), seguito dai nigeriani (73,1%) e, con netto distacco, dagli spagnoli (55%). Da questa prima evidenza empirica emerge come nessun gruppo, a parità di competenza dell'italiano, sia riuscito a riprodurre correttamente la totalità delle affricate scempie. A fronte di questo esito, occorre tuttavia puntualizzare come i fonemi affricati

<sup>19</sup> Per ogni consonante sono stati rilevati pure i valori della sua durata media (in ms) e, quando presenti, delle sue due fasi, occlusione e frizione. I dati ottenuti non saranno però discussi in questa sede.

dell'italiano siano stati diversamente gestiti dai non nativi, per numero e per tipo riprodotto. Il dato complessivo riassunto nella Fig. 1 è quindi solo indicativo, poiché non fornisce informazioni né sul comportamento delle singole affricate, né sui processi di sostituzione realizzati. Per questo motivo, il dato globale è stato scorporato, al fine di ricavare le tendenze relative ad ogni fonema, si veda quanto rappresentato nella Fig. 2.

Figura 1. *Affricate scempie. Percentuali medie di realizzazioni corrette e di sostituzioni in italiano L2*

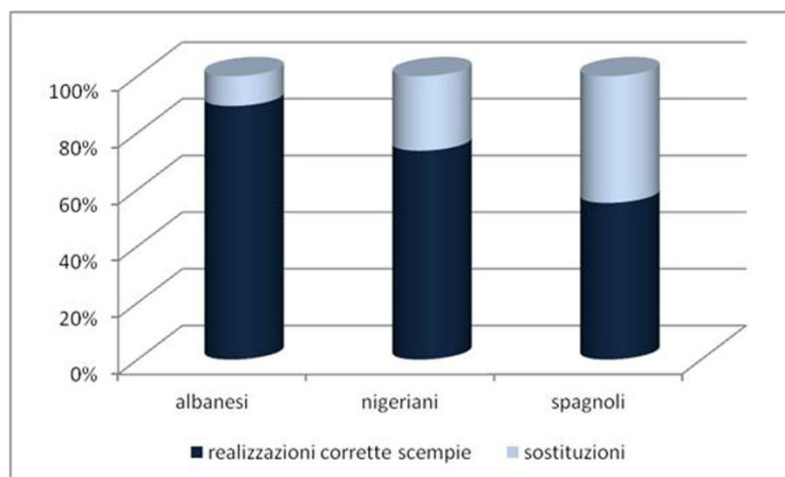
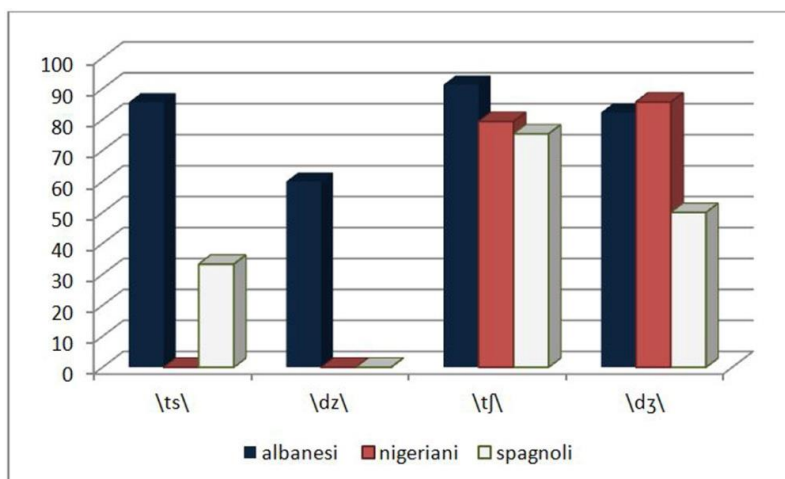


Figura 2. *Percentuali di corretta realizzazione dei fonemi indicati*



Come si evince dall'illustrazione grafica, affricate dentali e post-alveolari non si comportano allo stesso modo. Nel complesso, l'affricata che solleva meno difficoltà in italiano L2, essendo meglio riprodotta, è /tʃ/, la cui percentuale di corretta realizzazione oscilla tra il 91,7% degli albanesi e il 75,4 degli spagnoli. Questo risultato non è d'altra parte sorprendente, se consideriamo che /tʃ/ è l'unico fonema affricato condiviso nella L1 di tutti i gruppi non nativi, di conseguenza rappresenta un segmento fonologico già acquisito, che non dovrebbe porre difficoltà in fase di produzione. Eppure, notiamo che

in nessun gruppo la percentuale di corretta pronuncia di tale affricata raggiunge la soglia massima, probabilmente a causa di una competenza lessicale ancora incerta. A scopo esemplificativo, nelle Figg. 3-5 riproduciamo tre diverse realizzazioni spettrografiche relative al fonema /tʃ/; il processo di riduzione articolatoria illustrato è la spirantizzazione, com'è evidente dall'assenza, rilevabile sullo spettrogramma, della fase di occlusione. Nel primo esempio (Fig. 3) l'ispanofono produce una fricativa dentale sorda, una chiara interferenza fonetica della propria L1 in cui la medesima parola è pronunciata con [θ] iniziale. Nel secondo e nel terzo esempio (Figg. 4-5), realizzati rispettivamente da una albanofona e da una nigeriana, si attesta la presenza di una fricativa omorganica post-alveolare scempia [ʃ] o impropriamente rafforzata [ʃʃ], in quest'ultimo caso il fono ha una durata di 182 ms<sup>20</sup>.

Figura 3. Forma d'onda, spettrogramma a banda larga del sintagma la cena [la'se:na] prodotto da un apprendente maschio spagnolo

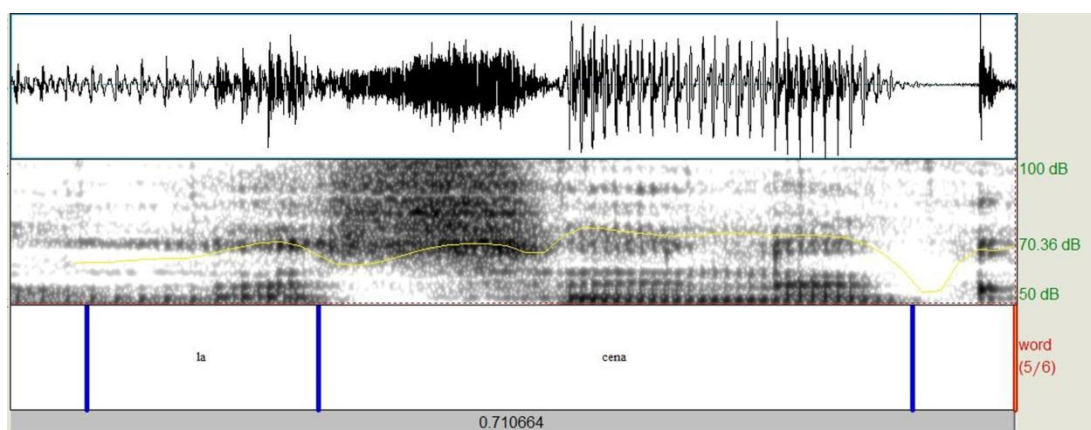
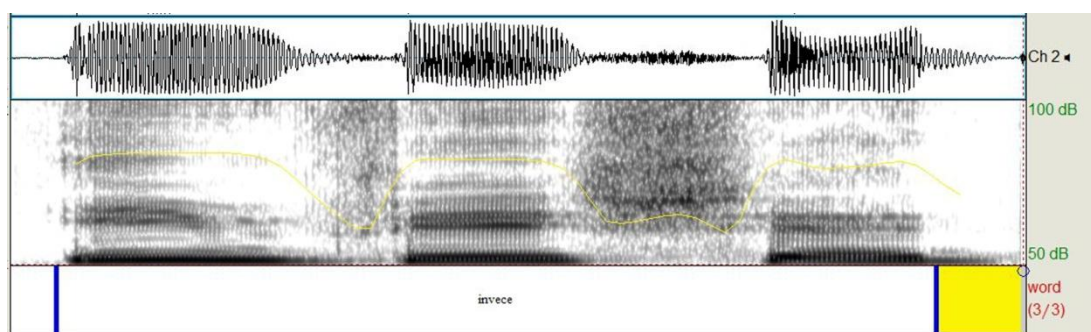
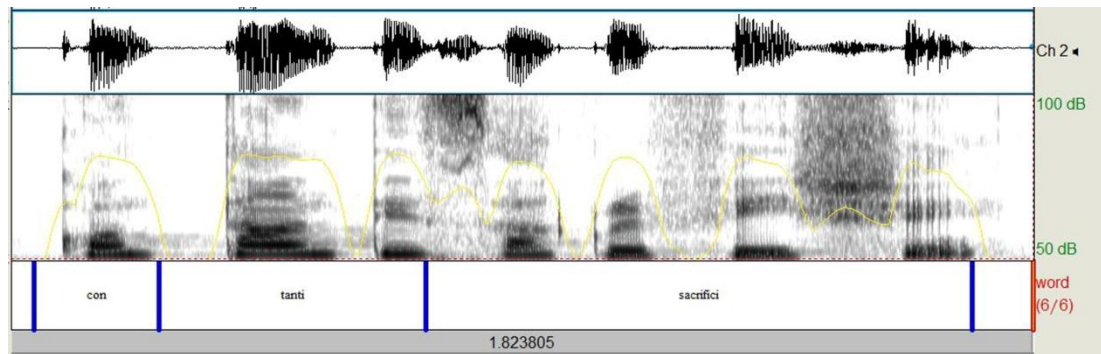


Figura 4. Forma d'onda, spettrogramma a banda larga della parola invece [inɟ'fe:ʃe] prodotto da una apprendente albanese



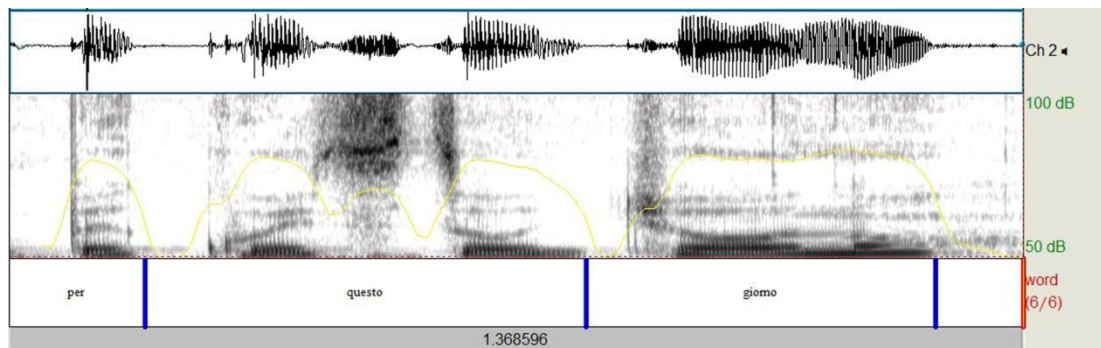
<sup>20</sup> L'identificazione dei foni prodotti è sempre avvenuta attraverso la valutazione congiunta del riscontro percettivo dei segnali audio e dell'ispezione delle loro caratteristiche spettrale-acustiche, come la presenza/assenza di barra sonora, la presenza/assenza della fase di occlusione, la presenza di andamenti formantici ecc.

Figura 5. *Forma d'onda, spettrogramma a banda larga dell'espressione con tanti sacrifici [kon 'tantisakri 'fiffi] prodotto da una apprendente nigeriana*



Coerentemente con le nostre attese, il fonema /dʒ/ raggiunge le percentuali più basse di congruenza nell'interlingua degli spagnoli, in quanto assente nella loro L1. L'affricata /dʒ/ è invece presente nel sistema fonologico degli altri gruppi; ciò nonostante il grado di conformità al *target* dell'italiano è compreso tra l'85,7% dei nigeriani e l'82% degli albanesi, a testimonianza ulteriore di come l'articolazione del suono in alcuni casi sfugga al controllo degli apprendenti. Un processo di sostituzione è illustrato nella Fig. 6 in cui /dʒ/ è pronunciata sorda.

Figura 6. *Forma d'onda, spettrogramma a banda larga del sintagma per questo giorno [pe 'kwestʰo 'tʃo:no] prodotto da una apprendente nigeriana*



Ben diverso è invece il discorso per ciò che riguarda le affricate /ts/ e /dz/ il cui *target* fonologico è raggiunto con percentuali elevate solo dagli albanesi. Se gli spagnoli producono /ts/ soltanto in un terzo delle ricorrenze totali (33%), i nigeriani non riescono mai a centrare tale bersaglio articolatorio, si vedano in merito le rappresentazioni spettrografiche contenute nelle Figg. 7 e 8.



Figura 7. Forma d'onda, spettrogramma a banda larga dell'espressione c'è differenza ['tʃediffe'rensa] prodotto da un apprendente nigeriano

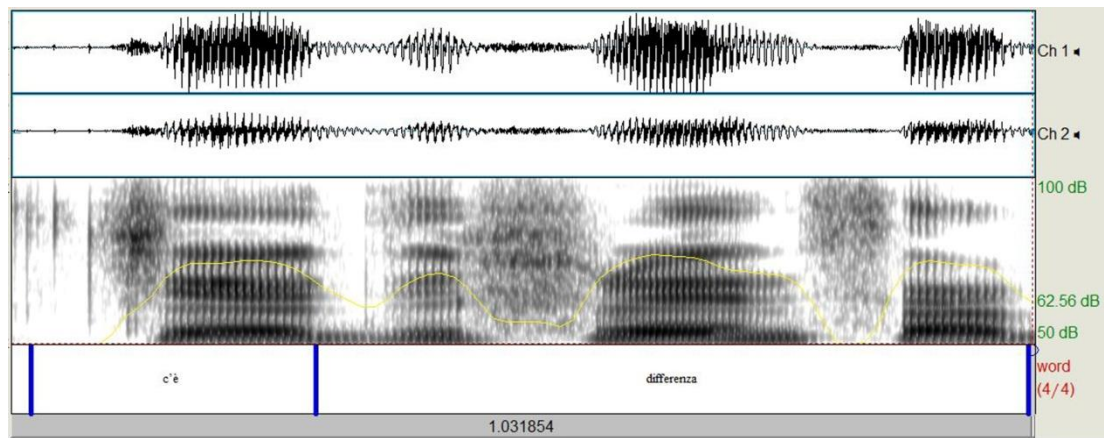
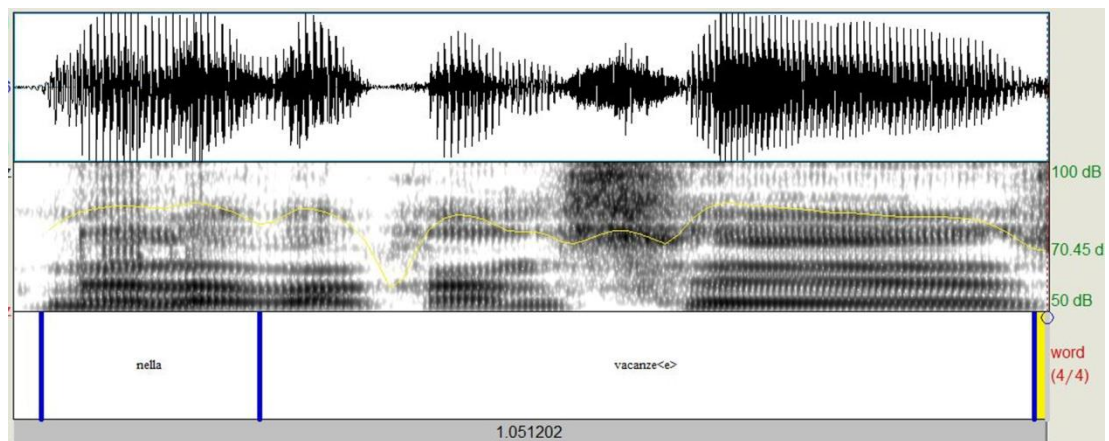


Figura 8. Forma d'onda, spettrogramma a banda larga del sintagma nelle vacanze ['nelaβa'xanse] prodotto da un apprendente spagnolo

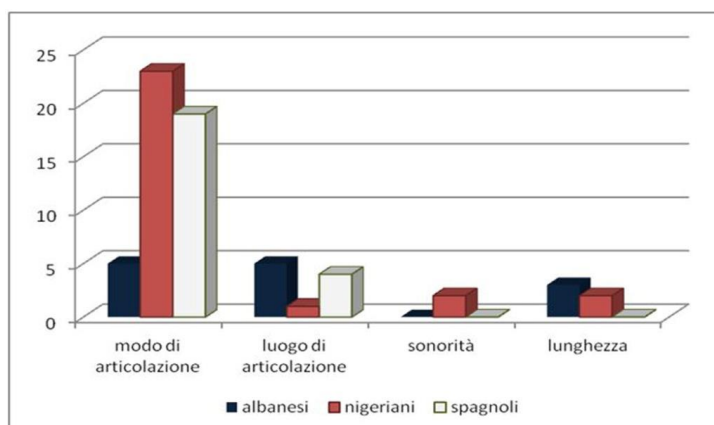


I fenomeni di sostituzione cui vanno incontro le affricate possono essere classificati a seconda del tratto articolatorio coinvolto nella modifica. Ai fini dell'analisi abbiamo considerato le variazioni che hanno inciso, modificandolo, sul modo di articolazione, luogo di articolazione, sonorità e lunghezza. Dalla rappresentazione istografica riprodotta nella Fig. 9 si deduce che il parametro più spesso intaccato durante la pronuncia delle affricate da parte degli apprendenti l'italiano L2 è il modo di articolazione, le percentuali più elevate si rinvennero per nigeriani e spagnoli, rispettivamente 23% e 19%. Il fenomeno più frequente è la fricativizzazione dell'affricata, un processo registrato in tutti i gruppi, sebbene con percentuali diverse. Nell'interlingua dei nigeriani, il processo coinvolge, senza eccezioni, le ricorrenze di /ts/ che pertanto sono realizzate [s] in contesto postconsonantico e [ss] tra vocali, come pure il 16,4% delle ricorrenze di /tʃ/. Lo stesso è replicato negli spagnoli nel 66% delle ricorrenze totali di /ts/ e nel 15,7% di /tʃ/, o negli albanesi nel 4,4% sul totale delle entrate di /tʃ/. Nel parlato degli spagnoli, lo

stesso comportamento si rileva, oltre che per /ts/, anche per /dʒ/, il quale nel 37 % delle sue ricorrenze totali è associato a un esito fricativo<sup>21</sup>.

Gli altri processi che coinvolgono il modo di articolazione dell'affricata sono minoritari per incidenza frequenziale, nello specifico, sono state rilevate diverse ricorrenze di approssimanti negli spagnoli, ad es. /dʒ/ > [j]. L'affricata può subire anche uno spostamento di luogo di articolazione, ad es. negli spagnoli /tʃ/ nel 7% dei casi è pronunciato [ts], ad es. *cena* > ['tse:na], l'insicurezza linguistica dell'apprendente determina in questo caso, in controtendenza, la deviazione di un fonema condiviso tra L1 e L2. Anche il tratto di sonorità è talora alterato rispetto al segmento da produrre; negli spagnoli si rinvengono casi di assordimento di /dʒ/, ad es. *mangiato* > [ma'tʃa:to], in questo caso, l'apprendente sta riconducendo una categoria fonetica nuova verso quella più vicina presente nel suo sistema fonologico, ovvero /tʃ/. Infine, l'affricata scempia può rafforzarsi, ciò accade in tutti i gruppi, ad esempio negli albanesi /tʃ/ > [tʃtʃ] (5%), ad es. *piace* > ['pjattʃe], dando luogo così a casi di geminazione impropria. Diversamente, non si riscontrano produzioni intervocaliche rafforzate di /dʒ/ costruite sul modello della varietà locale, probabilmente a causa di una ridotta esposizione verso tale tratto di pronuncia diatopicamente marcato.

Figura 9. Percentuali medie dei processi di sostituzione indicati



## 5.2. Le affricate geminate

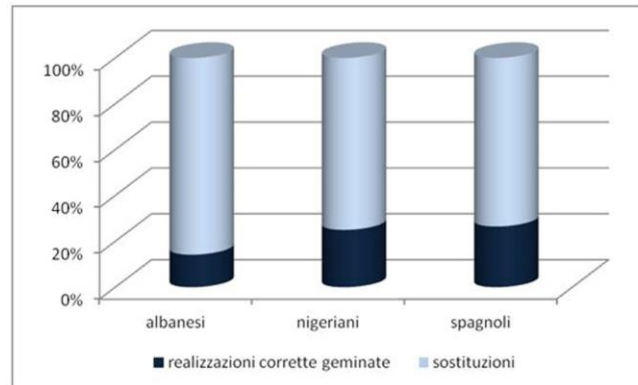
La realizzazione delle affricate geminate dell'italiano è risultata particolarmente problematica per tutti i gruppi. Il dato è emblematico, visto che gli apprendenti non possiedono nel loro sistema nativo il tratto fonologico di quantità consonantica. Le difficoltà cui vanno incontro i non nativi nel gestire la geminazione è d'altra parte un aspetto già noto, più volte indagato anche con riferimento all'italiano (tra gli altri, Giannini, Costamagna, 1997; Celata, Costamagna, 2012; Soriano, 2014)<sup>22</sup>. All'interno

<sup>21</sup> Nel campione degli ispanofoni si rinvengono anche diversi *transfer*, ad es. *gente* > ['xente], *strategia* > [estra'texja], indotti dalla somiglianza lessicale tra le due lingue.

<sup>22</sup> Durante l'acquisizione dell'italiano L2, i parametri che incidono sulla geminazione sono numerosi, tra cui il modo di articolazione della consonante, il tratto di sonorità, la posizione dell'accento lessicale e la

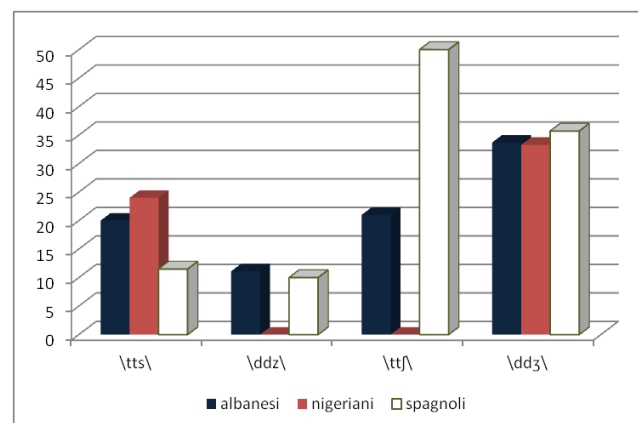
del campione esaminato, gli esiti raccolti sono omogenei; le affricate geminate dell'italiano subiscono il più delle volte un processo di sostituzione, le percentuali rinvenute sono elevate e oscillano tra l'85,8% dei nigeriani e il 73% degli spagnoli (Fig. 10).

Figura 10. *Affricate geminate. Percentuale media (%) di realizzazioni corrette e di sostituzioni in italiano L2*



A fronte di una difficoltà generalizzata che ha investito l'intera serie dei fonemi dell'italiano, l'affricata /ddʒ/, e limitatamente agli spagnoli anche /ttʃ/, è quella che ha raggiunto le percentuali più alte di corretta realizzazione (Fig. 11). Cruciale è invece la pronuncia delle affricate italiane /tts/ e /ddz/, quest'ultima in vero poco rappresentata nel campione. Il comportamento dei nigeriani manifesta alcune singolarità; questi apprendenti infatti non producono mai correttamente le affricate /ddz/ e /ttʃ/ le quali sono sempre degeminate; allo stesso tempo, però, sembrano meglio controllare, rispetto agli altri gruppi, la pronuncia di /tts/. Il quadro complessivo che traspare dalla pronuncia delle affricate geminate è comunque altamente deficitario, visto che nei tre gruppi, con la sola eccezione di /ttʃ/ negli spagnoli, la corretta produzione si pone in un *range* percentuale piuttosto basso, mediamente il 20,6%.

Figura 11. *Affricate geminate. Percentuali medie (%) di corretta realizzazione*



frequenza lessicale della parola. Per un approfondimento si rinvia a Giannini e Costamagna (1997), Sorianello (2014).



Il processo di sostituzione maggioritario coinvolge, come nelle attese, il tratto di lunghezza, la degeminazione ricorre con una media del 47% sul totale del campione, precisamente, scorporando i dati per gruppo, si hanno le seguenti percentuali: 84% albanesi, 25% nigeriani e 25,3% spagnoli. Nel novero dei processi di sostituzione che coinvolgono l'affricata geminata si rinvengono anche spostamenti di modo di articolazione. Negli spagnoli, la geminata è realizzata approssimante nel 14,2 % dei casi (Fig. 12) e fricativa nel 9,5%. Con riferimento ai nigeriani, il 64% delle ricorrenze complessive di /tts/, è pronunciato [ss] (Fig. 13), in questo caso gli apprendenti salvaguardano il tratto di lunghezza, deviando però la consonante verso il modo articolatorio percettivamente più vicino all'affricata, ovvero la fricativa ad essa omorganica, un suono più semplice da riprodurre, peraltro già presente nell'igbo, almeno nella sua forma scempia, diversamente da /ts/. Minori per incidenza frequenziale sono infine le alterazioni che interessano il tratto di sonorità (3%) e il luogo di articolazione (2%). In alcuni casi limitati, le variazioni si sovrappongono, è quanto accade alla geminata sonora /ddz/ resa sorda e scempia allo stesso tempo, ovvero [tʃ].

Figura 12. *Forma d'onda, spettrogramma a banda larga del sintagma la spiaggia [la:s'pja:ja] prodotto da un apprendente spagnolo<sup>23</sup>*

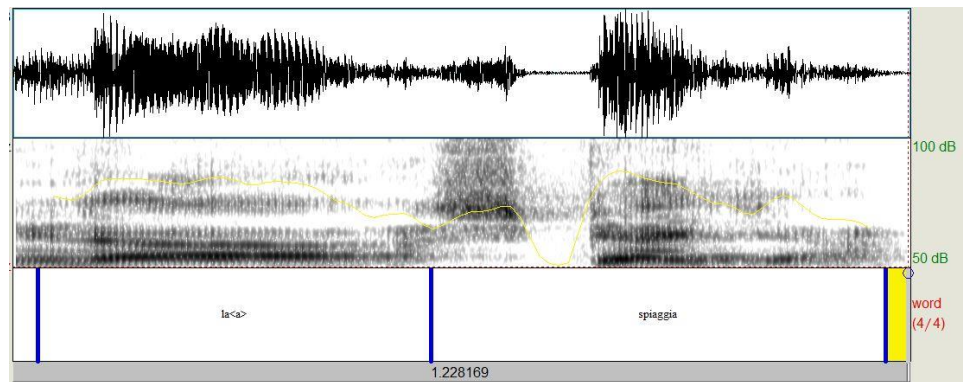
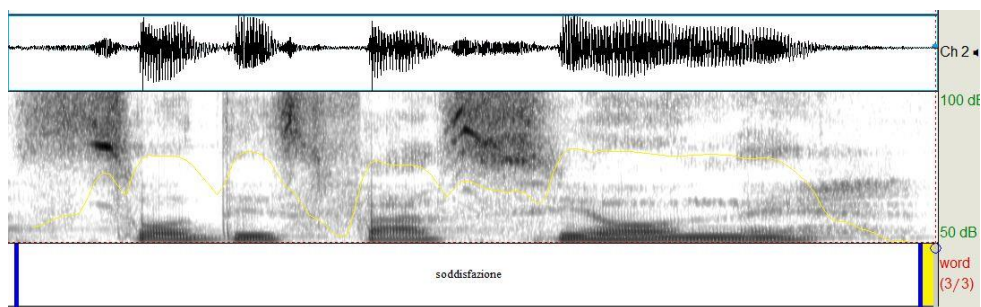


Figura 13. *Forma d'onda, spettrogramma a banda larga della parola soddisfazione [sodisfas'ʃjo:ne] prodotto da una apprendente nigeriana*



<sup>23</sup> In questo esempio, la pronuncia mostra una chiara interferenza con lo spagnolo, il risultato è una mescolanza articolatoria tra l'italiano *spiaggia* e lo spagnolo *playa*.

## 6. RIFLESSIONI

Diversi sono gli spunti di riflessione che scaturiscono da questa ricerca. Innanzitutto, gli esiti sperimentali raccolti sanciscono che la produzione di consonanti affricate costituisce un'area di criticità per gli apprendenti che non possiedono tali suoni nel loro sistema nativo. Al pari di quanto riscontrato in altri studi (§ 1.1.), all'interno di una fenomenologia ampia e diversificata, il processo che interessa più sovente l'affricata è la fricativizzazione<sup>24</sup>. Questo esito, che coinvolge sia la serie delle affricate dentali che quella delle post-alveolari, assume particolare rilievo se consideriamo che è stato rinvenuto in diversi gruppi di non nativi e può pertanto essere ritenuta una tendenza sistematica nel percorso di acquisizione dell'italiano L2. Il processo in esame determina una significativa sovra-estensione dei suoni fricativi, un modo di articolazione di gran lunga più naturale nelle lingue del mondo rispetto a quello affricato (Ladefoged, Maddieson, 1996). La fricativizzazione è, d'altra parte, uno dei processi di indebolimento e di riduzione consonantica più frequente tra le lingue del mondo che coinvolge le ostruenti, in primo luogo le occlusive e, laddove presenti, le affricate (Lavoie, 2001).

Oltre alle considerazioni sul modo di articolazione, dalla ricerca emerge anche un interessante aspetto che riguarda il luogo di articolazione delle affricate. Le post-alveolari mostrano una migliore corrispondenza al *target*; per contro, le affricate dentali, coerentemente con i risultati già disponibili in letteratura, pongono maggiori problemi in fase di esecuzione articolatoria. Il dato non è però sorprendente; le affricate dentali sono infatti suoni decisamente più marcati delle post-alveolari, come traspare anche dall'UPSID.

Da questa prima premessa si desume che l'interpretazione dei risultati non può prescindere dal presupposto iniziale che le affricate siano suoni articolatoriamente complessi e tipologicamente marcati, così come lo è pure la geminazione, un tratto fonologico che caratterizza ben 15 fonemi consonantici italiani, affricate comprese. Le risultanze sperimentali della nostra ricerca, dunque, non disattendono i principali postulati della fonologia dell'interlingua: il percorso di acquisizione di una L2 riflette i criteri di marcatezza tipologica e di naturalezza fonologica. La marcatezza di un suono può essere, infatti, assunto come un valido predittore del grado di difficoltà cui va incontro un apprendente nell'acquisizione di una lingua seconda (cfr. Major, 2001).

Allo stesso tempo, le tendenze emerse in questo studio sono in linea con i principi teorici postulati dallo *Speech Learning Model* (§ 3). I dati della nostra ricerca confermano le ipotesi di lavoro formulate. Il sistema linguistico di partenza degli apprendenti (L1), almeno in questa fase di osservazione sincronica dei partecipanti, e comunque in uno stadio di competenza ancora intermedio, agisce da filtro, condizionando la pronuncia delle consonanti. A conferma, si nota che le affricate dentali, in primo luogo /ts/, più rappresentata nel campione in termini assoluti rispetto a /dz/, raggiungono alte percentuali di corretta produzione solo negli albanesi, in quanto, a un confronto interlinguistico tra L1 e L2, costituiscono categorie fonetiche identiche. Per gli altri due gruppi, invece, le dentali sono suoni dissimili; il più delle volte il bersaglio fonologico non è raggiunto, segno che il processo che porterà l'apprendente verso una *category dissimilation*, pur essendo avviato, ne è la dimostrazione il circa 20% di corretta realizzazione, è ancora

<sup>24</sup> Nel corso dell'analisi non sono state registrate sequenze bifonematiche, diversamente da Celata (2004).

lontano dall'essere compiuto<sup>25</sup>. In questa fase, gli apprendenti spagnoli e nigeriani, in assenza nel loro sistema di una categoria fonetica simile, riconducono /ts/ e /dz/ al modo articolatorio più vicino all'affricata, ovvero la fricativa, il suono con il quale, lo ricordiamo, l'affricata stabilisce una importante implicazione tipologica, ma anche il segmento che incorpora la fase percettivamente più saliente dell'affricata (§ 1). La fricativa che sostituisce l'affricata dentale non è sempre omorganica, ciò vuol dire che /ts/, per quanto il più delle volte sia resa con [s], in alcuni casi è restituita anche da [ʃ]. È emblematico poi osservare che /ts/, in numerosi casi, in special modo nell'interlingua dei nigeriani, è pronunciata rafforzata, cioè [ss]; nel medesimo gruppo, inoltre, ci sono anche realizzazioni di /tʃ/ le quali, allo stesso tempo deaffricate e rafforzate, esitano in [ʃʃ] (cfr. Fig. 5). Il tratto di lunghezza, o comunque di rafforzamento, è quindi estratto quale caratteristica intrinseca e generalizzata del modo affricato italiano<sup>26</sup>. Si consideri poi che nell'italiano di Bari, la varietà a cui sono esposti i partecipanti della nostra ricerca, ma ciò vale per l'intero territorio italiano meridionale, il rafforzamento di pronuncia coinvolge in alcuni contesti specifici (§ 1) anche /dʒ/, neutralizzando un altro contrasto distintivo, a favore del segmento lungo; ciò avviene nei nativi, ma non ancora negli apprendenti considerati, ancora poco permeabili all'assimilazione delle pronunce locali.

Un commento a parte merita il comportamento di /dʒ/ negli ispanofoni. La resa di questo suono dissimile è alquanto critica, ciò ha causato una sorta di incertezza percettiva alla base di due diverse tendenze. Nel primo caso, il modo di articolazione è stato rispettato, l'affricata è sostituita con la corrispondente sorda [tʃ], ovvero l'unica presente nel loro inventario fonemico, questo stesso esito è però talvolta rafforzato in [tʃʃ], l'apprendente in questo modo conferisce al suono un tratto, improprio, di 'italianità'. Nel secondo caso, il modo articolatorio non viene invece rispettato, /dʒ/ è prodotta spesso fricativa<sup>27</sup> e altre volte approssimante. Il processo è inoltre abbastanza dinamico, di certo non fossilizzato, visto che questi esiti fonetici coesistono nell'interlingua dell'apprendente, anche se con percentuali diverse, a dimostrazione che il *target* percettivo non è ancora stato categorizzato in modo adeguato. Queste variazioni consonantiche danno luogo a una sequenza di *category assimilation*, ovvero fasi iniziali non ancora ben definite che nel tempo, parallelamente a un incremento della competenza linguistica della L2, porteranno alla costruzione di una nuova categoria fonetica (*category dissimilation*).

A una prima analisi, lo scenario che si delinea dall'analisi condotta è quello di una confusa mescolanza di esiti fonetici. Nel tentativo di avvicinarsi al bersaglio fonologico dell'italiano, gli apprendenti mettono in atto un ventaglio di strategie, apparentemente contraddittorie, che da un lato producono processi di indebolimento articolatorio della consonante, come la spirantizzazione, l'approssimantizzazione o la degeminazione, dall'altro determinano rafforzamenti articolatori, come ad esempio la geminazione impropria.

In merito al tratto di lunghezza consonantica, va altresì osservato che nell'interlingua degli apprendenti (albanesi, spagnoli e nigeriani) lo scempiamento delle affricate lessicali, da intendersi quale semplificazione ed evitamento, almeno iniziale, di un ulteriore tratto linguistico marcato, coesiste con la geminazione impropria di affricate lessicalmente

<sup>25</sup> Il carattere trasversale della ricerca, priva di osservazioni longitudinali, non ci consente di trarre indicazioni sull'evoluzione di queste tendenze.

<sup>26</sup> Questo dato convalida quanto argomentato da Celata (2004).

<sup>27</sup> Gli esiti fonetici rinvenuti sono diversi e spaziano da [s], [θ] a [x], ma significativamente, mai [ʃ] o [ʒ], suoni assenti nello spagnolo.

scempie. Ma la confusione traspare anche dal fatto che in tutti i gruppi persino le affricate scempie condivise in L1 e in L2 sono talora soggette a variazione consonantica. Tutto ciò è l'indizio della continua ristrutturazione del sistema fonetico attuato dall'apprendente che, di fronte a suoni identici e nuovi, avvia meccanismi di discriminazione percettiva, riorganizzando, all'interno di uno spazio acustico inizialmente condiviso, persino la posizione categoriale dei suoni identici. Le numerose fasi che l'apprendente percorre in un ideale tragitto di avanzamento linguistico "da L1 verso L2" concorrono, quindi, alla definizione, mediante continua polarizzazione degli indici fonetici, dei confini categoriali dei suoni nuovi.

La ricerca è in ulteriore fase di ampliamento, molte sono le direzioni che possono essere ancora percorse. Accanto alle abilità di produzione, è di certo utile verificare, attraverso test di discriminazione percettiva, anche il grado di riconoscimento dei suoni implicati. Al momento, stiamo estendendo l'analisi ad altri gruppi di apprendenti ed elaborando, in modo mirato, i rilievi spettro-acustici raccolti, in L1 e in L2, con l'intento di fornire anche una descrizione accurata delle caratteristiche acustiche delle foni prodotti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baishya A. (2013), "Fricatives and affricates of English: A case study of Assamese learners of English", in *Language and Language Teaching*, 2 (1), pp. 49-53.
- Bernini G. (1988), "Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda", in Giacalone Ramat Anna (a cura di), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, il Mulino, Bologna, pp. 77-90.
- Bertinetto P. M., Loporcaro M. (2005), "The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome", in *Journal of the International Phonetic Association*, 35 (2), pp. 131-151.
- Best T. (1995), "A direct realist view of cross-language speech perception", in Strange W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language research*, York Press, Timonium (MD), pp. 171-172.
- Best T., Tyler M. D. (2007), "Nonnative and second-language speech perception. Commonalities and complementarities", in Munro M., Bohn O.S., (eds.), *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 13-34.
- Boersma P., Weenink D. (2015), *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], Version 5.4.09, retrieved 1 June 2015 from <http://www.praat.org/>.
- Buttler A. (1964), "The formation and acoustic structure of affricates", in *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, XVI, pp. 263-273.
- Camaj M. (1984), *Albanian grammar*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz.
- Celata C. (2004), *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche. Le affricate in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Celata C., Costamagna L. (2012), "Geminate timing in the speech of Estonian L2 learners of Italian", in De Meo A., Pettorino M. (eds.), *Prosodic and rhythmic aspects of L2 acquisition. The case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 115-136.

- Clark J., Yallop C., Fletcher J. (2007), *An introduction to phonetics and phonology* (3<sup>rd</sup> ed.), Blackwell Publishing, Oxford, UK.
- Colantoni L., Steele J., Escudero P. (2015), *Second language speech. Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Costamagna L. (2003), "Affricates in Italian as L2: the role of psycho-attitudinal parameters", in Costamagna L., Giannini S. (a cura di), *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-129.
- Costamagna L. (2007), "The acquisition of Italian L2 affricates: The case of a Brazilian learner", in *New Sounds 2007, Proceedings of the fifth International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, (Florianopolis [Brasile], 26-29 November 2007), Federal University of Santa Catarina, Florianopolis, pp. 138-148.
- Costamagna L., Montilli C. (2008), "Le affricate italiane: percorsi di acquisizione", in Costamagna L., Marotta G. (a cura di), *Processi fonetici e categorie fonologiche nell'acquisizione dell'italiano*, Pacini, Pisa, pp. 67-92.
- De Dominicis A. (1999), *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, CLUEB, Bologna.
- Eckman F. R. (1987), "Markedness and the contrastive hypothesis", in Ioup G., Weinberger S.H (eds.), *Interlanguage phonology*, Newbury House Publishers, Cambridge, pp. 55-69.
- Eckman F. R. (2008), "Typological markedness and second language phonology," in Hansen Edwards J., Zampini M. (eds.), *Phonology and second language acquisition*, Benjamins, Amsterdam, pp. 95-115.
- Emenanjo E. N. (1978), *Elements of modern Igbo grammar*, Oxford University Press, Ibadan.
- Escudero P. (2005), *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization*, PhD Dissertation, Utrecht University.
- Flege J. E. (1987), "The production of new and similar phones in a foreign language. Evidence for the effect of equivalence classification", in *Journal of Phonetics*, 15, pp. 47-65.
- Flege J. E. (1995), "Second-language speech learning: findings and problems", in Strange W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in cross-languages research*, York Press, Timonium (MD), pp. 233-277.
- Flege J. E. (1997), "The role of phonetic category formation in second-language speech learning", in *New Sounds 97, Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech* (Klagenfurt, 8-11 September 1997), University of Klagenfurt Press, Klagenfurt, pp. 79-88.
- Flege J. E. (1999), "The relation between L2 production and perception", in Ohala J. J., Hasegawa Y., Ohala M., Granville D., Bailey A. C (eds.), *Proceedings of the 14<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*, University of California, San Francisco, pp. 1273-1276.
- Flege J. E., Schirru C., Mackay I. R. A. (2003), "Interaction between the native and second language phonetic subsystems", in *Speech Communication*, 40, pp. 467-491.
- Giannini S., Costamagna L. (1997), "Language learning strategies in interlanguage phonology of Italian L2: a case history: the acquisition of consonant length", in Leather J., James A. (eds.), *New sounds 97, Proceedings of the 3rd International Symposium on the acquisition of second language speech*, University of Klagenfurt Press, Klagenfurt, pp. 96-103.

- Greenberg J. H. (1991), "Typology, universals and second language acquisition", in Huebner T., Ferguson C. A. (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam, pp. 37-43.
- Halimi H. (1994), *Description phonétique et phonologique de l'albanais (Dialecte Guègue)*, Instituti Albanologjik i Prishtinës, Prishtinë.
- Ikekeonwu C. I. (2009), "Igbo", in *Journal of International Phonetic Association*, 21 (02), pp. 99-101.
- Iloene G. O. (2007), "Igbo phonology", in Yusuf O. (ed.), *Basic linguistics for Nigerian languages teachers*, M & J. Grand Orbit Communications Ltd and Emhai Press, Port Harcourt.
- Ioup G., Weinberger S.H. (eds.) (1987), *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*, Newbury House, Rowley, MA.
- Jakobson R. (1971), *Il farsi e il disfarsi del linguaggio. Linguaggio infantile e afasia*, Einaudi, Torino [opera originale *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 1941 Almqvist e Wiksell, Uppsala].
- Kuhl P. K. (1991), "Human adults and human infants show a "perceptual magnet effect" for the prototypes of speech categories, monkeys do not", in *Perception & Psychophysics*, 50 (2), pp. 93-107.
- Kuhl P. K., Iverson P. (1995), "Mapping the perceptual magnet effect for speech using signal detection theory and multidimensional scaling", in *Journal of Acoustical Society of America*, 97 (1), pp. 553-562.
- Ladefoged P., Maddieson I. (1996), *The sounds of the world's languages*, Blackwell, Oxford, UK.
- Lavoie L. M. (2001), *Consonant strength. Phonological patterns and phonetic manifestations*, Garland Publishing, New York and London.
- Loi D. P. (2018), "An analysis of Vietnamese EFL students' pronunciation of English affricates and nasals", in *International Journal of English Linguistics*, 8 (2), pp. 298-306.
- Maddieson J. (1984), *Patterns of sound*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Major R. C. (2001), *Foreign accent. The Ontogeny and phylogeny of second language phonology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.-London.
- Mioni A. M. (2001), *Elementi di fonetica*, Unipress, Padova.
- Mori L. (2007), *Fonetica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale sulla variazione nell'interlingua dei marocchini*, Carocci, Roma.
- Muljačić Ž. (1972), *Fonologia della lingua italiana*, il Mulino, Bologna.
- Pellegrini G. B. (1995), *Avviamento alla linguistica albanese*, Università di Palermo.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli*, FrancoAngeli, Milano.
- Sorianello P. (2014), "Italian geminate consonants in L2 acquisition", in Costamagna L., Celata C. (a cura di), *Consonant gemination in first and second language acquisition*, Pacini, Pisa, pp. 25-46.
- Zmarich C. (2008), "L'emergere dei suoni dell'italiano in una prospettiva interlinguistica", in Marotta G., Costamagna L. (a cura di), *Acquisizione linguistica e teorie fonologiche*, Pacini, Pisa, pp. 43-65.
- Zmarich C., Bonifacio S. (2004), "Gli inventari fonetici dai 18 ai 27 mesi d'età: uno studio longitudinale", in Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Il Parlato italiano*, Atti del Convegno Nazionale (Napoli, 13-15 febbraio 2003), M. D'Auria Editore, Napoli, CD-ROM.

## PREFERENZE PER I MATERIALI DI STUDIO IN ITALIANO L2: LA CARTA O IL DIGITALE?

Ivana Fratter<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Con la rivoluzione digitale numerose sono state le innovazioni introdotte sia nella vita quotidiana sia nell'ambito dell'istruzione; non si è trattato solo di avere accesso all'informazione attraverso la Rete, oppure di facilitare i contatti, gli scambi e la collaborazione tra le persone, ma la rivoluzione digitale ha introdotto anche nuovi strumenti, i *portable device* (*tablet, smartphone*), che hanno cambiato il modo di approcciare l'informazione nella maggioranza della popolazione.

Tra i rinnovamenti più significativi nell'ambito della formazione e dell'istruzione si possono menzionare: l'introduzione dei libri digitali (gli *ebook* e dei rispettivi dispositivi gli *e-reader*), la diffusione di corsi online e/o blended per mezzo di piattaforme informatiche (*Learning Management System – LMS*) e l'erogazione di corsi di formazione attraverso corsi massivi (MOOC) (Fratter, 2016). Tutte queste innovazioni hanno comportato dei cambiamenti nelle abitudini delle persone tra le quali, prima di tutto, il modo di ricercare le informazioni.

La disponibilità di enormi quantità di informazioni accessibili in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento ha richiesto lo sviluppo di una nuova competenza, la *digital literacy*. Si tratta di saper selezionare, di analizzare in modo critico, di utilizzare e di creare informazioni per mezzo delle tecnologie informatiche (Siemens, 2005). Attraverso la Rete oggi è piuttosto semplice soddisfare la propria curiosità grazie alla facilità con cui è possibile trovare le risposte alle proprie domande, ampliando così sempre più non solo l'ambito ma anche i contesti di apprendimento, permettendo un apprendimento che dura lungo tutto l'arco della vita.

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), infatti, hanno permesso di rimuovere i confini entro cui l'apprendimento tradizionalmente era situato, portandolo all'esterno delle aule e rendendo possibile sia un *apprendimento non formale* in nuovi contesti, come per esempio i MOOC (*Massive online open courses*) sia un *apprendimento informale* ovvero un apprendimento che ha origine da esperienze personali e sociali attraverso il contatto con numerose e diverse persone e grazie alla disponibilità di risorse online.

Alla luce di tali mutamenti si presuppone, in generale, che sia cambiato anche il modo di imparare e di approcciarsi all'informazione da parte delle giovani generazioni di studenti cresciuti con la tecnologia. La familiarità dei giovani del XXI secolo con le TIC porta a supporre che essi, rispetto alle generazioni precedenti, abbiano anche modificato le

<sup>1</sup> Università di Padova.

preferenze nella scelta della tipologia dei supporti per lo studio, prediligendo l'informazione in Rete e l'uso di *device* a loro costante disposizione.

La conoscenza delle preferenze dei supporti didattici è un aspetto determinante per la progettazione di percorsi di apprendimento rispondenti alle esigenze degli stessi utenti; recenti indagini condotte sul pubblico di studenti di italiano L2 all'università (Fratter, Altinier, 2015; Fratter, 2018) hanno fornito importanti dati su cui riflettere, soprattutto perché si tratta di dati che vanno in direzione opposta ai cambiamenti avuti con la rivoluzione digitale.

## 2. SUPPORTI DIDATTICI PREFERENZIALI PER LO STUDIO DELL'ITALIANO L2

È opinione diffusa che gli studenti del XXI secolo, in quanto considerati dei *digital natives*, siano anche dei *digital learners* e che quindi facciano uso delle TIC nei loro percorsi di apprendimento; tuttavia i dati di recenti indagini<sup>2</sup>, relative allo studio delle lingue, mostrano un'altra realtà (Fratter, Altinier, 2017; Fratter, 2018): si tratta certamente di studenti la cui vita è permeata dall'uso delle TIC ma l'ambito di impiego delle stesse non riguarda ancora quello della formazione. Gli studenti, infatti, potendo scegliere i supporti e i formati per lo studio delle lingue, in generale prediligono l'utilizzo dei materiali cartacei rispetto a quelli online. I materiali multimediali sono scelti come approfondimento al libro cartaceo. Le ragioni di tale preferenza riguardano diversi aspetti che sono riassunti nella tavola seguente (Tavola 1):

Tavola 1. *Motivazioni a favore del libro cartaceo* (Fragai et al., 2017: 252)

MOTIVAZIONI	TESTIMONIANZE DI STUDENTI STRANIERI
<b>Ordine generale dei materiali</b>	<i>Hai tutto disponibile in un posto. Dà struttura al corso.</i>
<b>Sequenzialità dei contenuti</b>	<i>A text allows to have a logic sequence of study.</i>
<b>Praticità nell'esecuzione delle attività</b>	<i>Si fanno esercizi facilmente. È più comodo scrivere le risposte e gli appunti sul libro. È meglio tenere in mano.</i>

Per quanto riguarda la prima motivazione, relativa all'ordine dei materiali, gli studenti mettono in risalto il fatto che essi ritengono importante avere tutto il materiale di apprendimento “in un unico posto” e il libro sembra rispondere a tale esigenza; sembra dunque che la vastità dello spazio della Rete e la reperibilità di contenuti online o la fruizione dei materiali online non offrano la percezione di un ordine all'interno del quale tutto è organizzato.

<sup>2</sup> Le indagini sono state condotte su un campione complessivo di 434 studenti provenienti dai cinque continenti (Fratter, 2018). Per maggiori dettagli sul campione di studenti, sul questionario somministrato si veda (Fratter, Altinier, 2017; Fratter, 2018).



La seconda ragione, che riguarda la sequenzialità dei contenuti, mette in evidenza il fatto che per gli studenti è fondamentale avere a disposizione il libro di testo cartaceo in quanto esso offre una sequenza logica dei contenuti e permette di seguire una traccia preordinata (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017: 229); infatti, la sequenza lineare dei contenuti di un libro sembra essere preferita rispetto alla sequenza reticolare della lettura in digitale anche se quest'ultima ha il vantaggio di agevolare il reperimento delle informazioni grazie al sistema di ricerca. Tuttavia, lo stesso sistema di ricerca, stimolando costantemente la curiosità, può essere anche fonte di disorientamento e “perdita della rotta”.

La terza motivazione, riguardante la “praticità nell'esecuzione delle attività”, è strettamente connessa all'esigenza di “vivere il proprio libro” sottolineando, scrivendo sulle pagine di carta, completando gli esercizi. Sembra infatti che sia più facile eseguire gli esercizi su materiale cartaceo rispetto al materiale online anche se, in quest'ultimo, c'è il vantaggio di ricevere dei feedback immediati che sono invece preclusi al formato cartaceo. Infine, la “fisicità della carta”, ovvero la possibilità di “tenere in mano”, di completare, di sottolineare sono considerate caratteristiche indispensabili per apprendere.

La preferenza del supporto cartaceo trova conferma anche da alcuni studi riguardanti la comprensione del testo su due diversi supporti, informatico e cartaceo (Aharony, Bar-Ilan, 2015). In generale per la lettura in ambito accademico, che riguarda soprattutto la lettura di articoli lunghi e complessi, viene preferita quella effettuata sul supporto cartaceo anche le performance non cambiano. Se da una parte non ci sono particolari differenze nelle prestazioni utilizzando un *ebook* o un libro, dall'altra, invece, ci sono delle caratteristiche che spingono gli utenti a preferire la carta rispetto al formato digitale. Alcuni studiosi (Ackerman, Golsmith, 2013; Abigail, Harper, 2003; Ferris, 2014) che indagano sulle specificità dei formati mostrano che la carta è preferita dagli utenti per svariate ragioni, la prima fra tutte quando è richiesta una lettura lunga e attenta. Inoltre la lettura su schermo rende più difficile il ricordo, ma soprattutto una memorizzazione più stabile di quanto viene letto, infatti in psicologia si distingue il “ricordare qualcosa” dal “sapere qualcosa” e la conoscenza è considerata una memorizzazione più stabile rispetto al ricordo. Infine, ma non da ultimo, l'azione dello sfogliare le pagine viene ritenuta come un modo per “lasciare traccia fisica” del percorso intrapreso, anche la stessa azione del piegare l'angolo delle pagine può essere un segno più facilmente recuperabile rispetto al segnalibro di un e-book.

Sembra dunque, come sostiene Ferris (2014), che la fortuna e il punto di forza della carta siano proprio nella sua semplicità. Tuttavia, nonostante si possa parlare di una “vittoria della carta sul digitale” è importante sottolineare che dalle ricerche sugli studenti universitari di Italiano L2 (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017; Fratter, 2018) emerge anche che materiale il multimediale online non è escluso del tutto dalle loro scelte. Il suo uso viene visto prevalentemente a supporto e a integrazione del materiale cartaceo in quanto è in grado di offrire un qualcosa di diverso e di più ricco: la possibilità di integrare materiali audio, video ed esercizi interattivi.

### **3. ITALIANI E STRANIERI A CONFRONTO: AGGIORNAMENTO DEI DATI**

L'impatto che il settore delle tecnologie ha nella vita delle persone in generale è piuttosto variabile, in ragione a ciò si richiede un costante monitoraggio: se al tempo delle

prime indagini sul profilo tecnologico degli studenti di italiano L2 (Fratter, Altinier, 2015), per esempio, la diffusione dei MOOC non comprendeva ancora la formazione linguistica in italiano L2, nel corso degli anni l'offerta formativa si è via via ampliata (Università per Stranieri di Siena<sup>3</sup>, Open University<sup>4</sup>, Wellesley College<sup>5</sup>) ed ha avvicinato gli studenti ad un nuovo e diverso modo di apprendere online. Si suppone pertanto che tali nuove modalità di apprendimento si siano ampiamente diffuse e abbiano cambiato anche le preferenze degli studenti nella scelta dei supporti formativi.

### 3.1. *Il campione, la ricerca*

A quattro anni dalla prima indagine si è scelto di somministrare il medesimo questionario utilizzato nelle ricerche sopra descritte (Fratter, Altinier, 2015; 2017) per controllare la tenuta dei dati e le possibili variazioni derivanti dalle nuove offerte formative e dalla diffusione ulteriore delle TIC. Il campione selezionato è composto da 12 studenti di cui 8 italiani e 4 stranieri frequentanti un corso di laurea magistrale<sup>6</sup> (Tavola 2).

Tavola 2. *Caratteristiche del campione di studenti sottoposti all'indagine*

STUDENTI	NUMERO	FASCIA D'ETÀ	LINGUE STRANIERE CONOSCIUTE (IN MEDIA)
<b>stranieri</b>	4	19-22:2 23-26:1 27-30:1	3 (inglese, italiano, spagnolo)
<b>italiani</b>	8	23-26: 8	2 (inglese, francese, spagnolo)
<b>totale</b>	12		

Si tratta di studenti con un titolo di studio di laurea triennale conseguito in Italia, per gli italiani, e all'estero nel loro paese di provenienza, per gli stranieri. Tra gli stranieri vi sono alcuni dei quali (2) studiano in Italia con il programma Erasmus+ ed altri (2) che sono iscritti all'Università in Italia. In media tutti gli studenti conoscono almeno due lingue straniere. La lingua inglese è la lingua studiata da tutti ed è anche la lingua che internazionalmente offre la più lunga tradizione nell'insegnamento a stranieri e mette a disposizione svariate offerte formative in Rete, come numerosi MOOC o *risorse didattiche*

<sup>3</sup> Si veda il MOOC preparato dall'Università per Stranieri di Siena erogato dalla piattaforma *Future Learn* <https://www.futurelearn.com/courses/learn-italian>,

<sup>4</sup> Si veda il MOOC della Open University erogato dalla piattaforma Future Learn: [https://www.futurelearn.com/courses/italian-for-beginners-6?utm\\_source=RakutenMarketing&utm\\_medium=Affiliate&utm\\_campaign=3132850:MOOC+List&utm\\_content=10:1&utm\\_term=UKNetwork&ranMID=42801&ranEAID=\\*GqSdLGGurk&ranSiteID=.GqSdLGGurk-PrqSEp6X9HKTm9lmnEGCDg](https://www.futurelearn.com/courses/italian-for-beginners-6?utm_source=RakutenMarketing&utm_medium=Affiliate&utm_campaign=3132850:MOOC+List&utm_content=10:1&utm_term=UKNetwork&ranMID=42801&ranEAID=*GqSdLGGurk&ranSiteID=.GqSdLGGurk-PrqSEp6X9HKTm9lmnEGCDg)

<sup>5</sup> Si vedano i corsi online per diversi livelli di competenza linguistica del *Wellesley College* (MA) erogato nella piattaforma edX: <https://www.edx.org/course/italian-language-culture-beginner-wellesleyx-italian1x>

<sup>6</sup> Corso di studi in *Strategie di comunicazione*.

aperte (*open educational resources*, OER<sup>7</sup>). Si suppone di conseguenza che la maggior parte degli studenti, avendo studiato l'inglese, abbiano anche avuto l'opportunità di entrare in contatto con le innovazioni didattiche nel campo dell'apprendimento linguistico.

### 3.2. *Analisi dei dati*

Per valutare l'impatto delle TIC nella formazione degli studenti universitari si esaminano dapprima i dati relativi al *profilo social* degli stessi. Con *profilo social* si intende la presenza degli studenti nella Rete dei *social network*. Confrontando i dati con le precedenti indagini (Tavola 3) si conferma la massiccia presenza in Rete, ciò che varia è la scelta del tipo di *social*, molto più diversificata per gli italiani rispetto agli stranieri in relazione ai dati 2019.

Tavola 3. *Profilo social a confronto 2017-2019*

SOCIAL NETWORK	INDAGINE 2017 <sup>8</sup>		INDAGINE 2019 <sup>9</sup>	
	stranieri		italiani	stranieri
<i>Facebook</i>	96,8%		100%	100%
<i>Twitter</i>	15,7%		37,5%	-
<i>Google+</i> <sup>10</sup>	37,1%		-	-
<i>Instagram</i>	43,3%		75%	50%
Altri <i>social</i> di tipo professionale ( <i>LinkedIn, Academia.edu</i> )	3,1%		37,5%	
In media			2 profili	2 profili

Rispetto all'uso dei *social network* (Fragai, Fratter, Jafrancesco Fratter, 2017<sup>11</sup>) si registra un cambiamento nei dati 2019, un impiego che supera il confine dell'uso esclusivo nel tempo libero (100% sia italiani che stranieri) ed entra nella formazione e nel lavoro (75% italiani, 50% stranieri). Anche per l'uso di altri sistemi di comunicazione è interessante notare il cambiamento di tendenza della messaggistica istantanea (primariamente di *WhatsApp*) che non è più relegata al solo settore del tempo libero ma viene utilizzata anche

<sup>7</sup> Le risorse didattiche aperte sono dei materiali didattici su supporto digitale disponibili in Rete e che possono essere non solo utilizzati ma anche modificati e condivisi per la formazione, intesa come un bene comune. Si veda la piattaforma OER in cui sono rese disponibili numerose risorse: <https://www.oercommons.org/>.

<sup>8</sup> È stato scelto di confrontare i dati con il gruppo dell'indagine Fratter (2018) in quanto il più recente rispetto alle tre indagini e più vicino al tipo di social disponibili al momento della rilevazione.

<sup>9</sup> Le percentuali sono relative al numero di studenti intervistati di cui 4 stranieri e 8 italiani.

<sup>10</sup> Google+ ha annunciato la chiusura al 31 marzo 2019 e questa è presumibilmente la ragione dell'assenza del social nell'indagine 2019.

<sup>11</sup> Per l'uso dei social network nello specifico si veda il cap. 3.7.2 e 3.7.3 in Fratter, 2017: 228-232.

nello studio e nel lavoro (62,5% italiani, 100% stranieri). Questi dati, pur piuttosto ridotti, possono essere interpretati come una spia, da indagare maggiormente, di una più generale tendenza della pervasività delle TIC nella vita quotidiana, basti pensare a come la messaggistica istantanea, in particolare *WhatsApp*, è diventata uno strumento di comunicazione utilizzata frequentemente anche in ambito lavorativo e di studio, grazie alla versatilità dello strumento che favorisce la comunicazione e la collaborazione di gruppo nonché l'invio di materiali (audio, video, immagini, file di ogni genere).

Interessanti sono le risposte date relativamente alla motivazione della loro presenza in Rete (Tavola 4), la maggior parte delle quali sottolinea l'importanza di restare in contatto con le persone, ma ci sono anche delle motivazioni legate al non sentirsi esclusi dai meccanismi di condivisione e visibilità in Rete; in un solo caso il profilo nei social è legato a ragioni di lavoro.

Tavola 4. *Motivazioni della presenza in Rete (dati indagine 2019)*

MOTIVAZIONE	TESTIMONIANZA STUDENTI
moda	<i>è in voga</i> (ted. 24) <i>perché ce l'avevano tutti</i> (it. 25)
contatto con persone	<i>motivi sociali</i> (ted. 26) <i>per mantenermi più facilmente in contatto con le persone</i> (it. 25) <i>contatto con amici</i> (it. 23) <i>per condividere contenuti e comunicare con gli amici</i> (it. 23)
lavoro/studio	<i>per lavoro e per studio</i> (it. 23)
tempo libero	<i>per passatempo</i> (it. 24)
aggiornamento	<i>per restare aggiornato</i> (it. 24)

Procedendo nell'esame delle esperienze pregresse di apprendimento *online* risulta che il 50% degli italiani e il 75% degli stranieri ha avuto almeno una esperienza di apprendimento *online*, ma inaspettatamente nessuno degli intervistati ha conoscenza/esperienza dei MOOC.

Infine, nel questionario 2019 sono state introdotte nuove domande relativamente all'uso delle TIC nella didattica universitaria, per capire se tutt'ora c'è poca propensione per l'introduzione di una didattica che fa uso dei social network o più in generale delle TIC, così come emerso dalla ricerca di Manca e Ranieri (2014) sull'uso dei social media in ambito universitario, secondo la quale gli applicativi del Web 2.0, pur considerati degli strumenti potenti per la dimensione collaborativa dell'apprendimento, sembrano essere utilizzati in modo molto sporadico a causa della mancanza di buone pratiche a cui potersi affidare. I dati estrapolati dalla presente ricerca mostrano un cambiamento in atto (Tavola 5): *Facebook* e le piattaforme di apprendimento (LMS) sono diventati a tutti gli effetti anche degli strumenti per fare didattica soprattutto nella didattica degli studenti italiani (100%), ma anche i sistemi, più o meno complessi, di messaggistica, come per esempio *Slack*, fanno parte della didattica nello scambio di comunicazione condivisa di gruppo tra docenti e studenti.

Tavola 5. TIC e didattica universitaria

DOMANDA	ITALIANI		STRANIERI	
	sì	no	sì	no
Uso social network	100%	-	25%	75%
Tipologia	<i>Facebook</i>		<i>Facebook</i>	
Sms	25%	25%	75%	25%
Tipologia	<i>Slack, Whats.App</i>		<i>Slack, Whats.App</i>	
Video conferenze		100%		100%
Piattaforme LMS	87,5%	12,5%	50%	50%
Tipologia	<i>Moodle, Top Hat</i>		<i>Moodle, Top Hat</i>	

Dopo aver esaminato i dati riguardanti la permeabilità delle TIC sia nella vita degli studenti universitari (profili social, scelta d'uso individuale delle TIC nella formazione) sia nella didattica universitaria (utilizzo TIC da parte dei docenti), si osservano i dati relativi alla preferenza dei materiali di studio (Tavola 6):

Tavola 6. Supporti di studio preferiti

DOMANDA	ITALIANI	STRANIERI
carta	37,5%	50%
pdf	25%	25%
online/e-Reader	12,5%	0
multimedia	25%	25%

In generale la scelta degli studenti, sia italiani che stranieri, è orientata prevalentemente verso la carta (37% per gli italiani e 50% per gli stranieri), tuttavia un certo peso hanno anche i materiali multimediali (25%) proprio per la natura dello studio linguistico che richiede supporti multimediali e in particolare per lo sviluppo delle abilità di ricezione orale.

Attraverso la domanda “Pensi che sia utile un manuale cartaceo?” e chiedendo di motivare la scelta è possibile indagare ulteriormente le preferenze degli studenti (Tavola 7).

Tavola 7. Preferenza del manuale cartaceo per un corso di lingua

PREFERENZA DEL MANUALE CARTACEO	ITALIANI	STRANIERI
Sì	87,5%	100%
No	12,5%	-

Per ciò che riguarda le motivazioni addotte all'utilizzo del manuale cartaceo non si riscontrano sostanziali differenze tra gli italiani e gli stranieri (Tavola 8) inoltre, rispetto ai dati dell'indagine 2018 (Tavola 1), non sono menzionate né la sequenzialità dei contenuti né l'ordine generale dei materiali; mentre la maggior parte delle risposte della presente indagine può essere inclusa nella praticità dell'esecuzione delle attività, come per esempio come "la disponibilità" intesa come possibilità di accedere al materiale con più facilità rispetto all'uso di un dispositivo. Dai dati si rileva solo un'opinione sfavorevole all'utilizzo del manuale cartaceo legate a ragione di peso e di costo (Tavola 8).

Tavola 8. *Motivazioni a favore del libro cartaceo (indagine 2019)*

MOTIVAZIONI	TESTIMONIANZE DI STUDENTI ITALIANI	TESTIMONIANZE DI STUDENTI STRANIERI
<b>A favore</b>		
Praticità nell'esecuzione delle attività	Rimane a disposizione. Per avere sempre a disposizione qualcosa da consultare e esaminare. Mi trasmettono sicurezza. Per gli esercizi in classe. Utile se lo si esamina insieme a chi può correggere.	Resta a disposizione. Mi dà la possibilità di rivedere tutto quello che ho scritto/studiato. Prendere appunti direttamente sul manuale, per sottolineare manualmente diversi contenuti del manuale.
<b>A sfavore</b>		
	Peso eccessivo, prezzo alto.	

Dai dati disponibili risulta che gli studenti del XXI secolo mantengono la preferenza nell'uso di materiali su supporto tradizionale, quale è quello cartaceo, pur non rifiutando totalmente altri tipi di supporti. Tali risultati sono in linea anche con ricerche effettuate su studenti universitari italiani secondo le quali «I media digitali sono apprezzati soprattutto quando rappresentano un mezzo per la distribuzione di contenuti integrativi a quelli dei manuali» (Micheli, 2014: 30).

#### 4. CONCLUSIONI

In conclusione, il presente lavoro rileva dei cambiamenti in atto sull'uso delle TIC rispetto ai dati delle precedenti indagini (Fratter, Altinier, 2017; Fratter, 2018). In particolare, nel corso degli ultimi anni la variabile tempo ha sicuramente giocato un ruolo importante nella diffusione dei *social media* anche in ambito formativo, non solo considerando l'*apprendimento non formale* ma anche per l'*apprendimento formale* come presso istituzioni universitarie dove l'uso del social, in primis *Facebook*, è entrato a far parte della didattica universitaria di alcuni corsi soprattutto in Italia. Tuttavia, è significativo il fatto che per lo studio, in particolare delle lingue, i supporti digitali in generale risultino meno

apprezzati rispetto al supporto cartaceo e la ragione di tale preferenza sembra risiedere nell'aspetto della fisicità. Azioni come toccare, sottolineare e cerchiare risultano essere determinanti sul piano cognitivo della ritenzione e della memorizzazione delle informazioni.

Concludendo, leggere e studiare su carta permette di “mappare fisicamente il testo”, di mettere a fuoco meglio ciò che si legge e di collocarlo in un contesto più ampio, infatti come sostiene Ferris (2014: 69) «Sembra che il cervello umano percepisca il testo nella sua interezza come una specie di paesaggio fisico. Quando leggiamo, costruiamo una rappresentazione mentale del testo simile alle mappe mentali che creiamo per il territorio che ci circonda e gli ambienti interni».

I dati del presente studio, poiché piuttosto circoscritti, sono da interpretare come una spia di una tendenza generale della diffusione dei *social* nella didattica anche universitaria e forniscono lo spunto per l'avvio di una ricerca di più ampia portata che metta a confronto non solo studenti italiani e stranieri ma anche diversi corsi di studio.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ackerman R., Goldsmith M. (2013), “Metacognitive Regulation of Text Learning: On Screen Versus on Paper”, in *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17, 1, pp. 18-12.
- Aharony N., Bar-Ilan J. (2015), *Students' reading preferences: An exploratory study*, MIB, pp. 65-70.
- Abigail J. S., Harper R. H. R. (2003), *The Myth of the Paperless Office*, The MIT Press Cambridge, MA, USA.
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Aracne, Roma.
- Fratter I., Altinier M. (2015), “Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche”, in Helm, Bradley, Guarda, Thouësny (ed. by), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy*, Research-publishing.net, Dublin, Ireland, pp. 177-180. URL: <https://bit.ly/2PTvxmS> (ultimo accesso: 10.04.2019).
- Fratter I., Altinier M. (2017), “Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?”, in Guaragnella P., Abbaticchio R., Williams C. (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Atti del convegno AICLU, Bari 9-10 novembre 2015, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 89-106.
- Fratter I. (2016), “Il Mobile learning e le nuove frontiere per la didattica delle lingue”, in La Grassa M., Troncarelli D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Becarelli, Siena, pp.110-127.
- Fratter I. (2018), “Gli studenti universitari di italiano L2 sono digital learners?”, in D'Angelo M.C., Diadori P. (a cura di), *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp.17-31.
- Ferris J. (2014), “Carta contro pixel”, *Le scienze*, Gennaio 2014, pp. 67-71.

- Manca S., Ranieri S. (2014), “I Social Media vanno all’università? Un’indagine sulle pratiche didattiche degli accademici italiani”, *ECPS Journal*, 10, pp. 305-399. URL: <https://goo.gl/hdhMOS> (ultimo accesso 4.04.2019).
- Micheli M. (2014), *Stili di studio degli universitari italiani tra carta e digitale*, AIE, Milano.
- Siemens G. (2005), “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”, in *International Journal of Instructional & Distance Learning*, 2, 1, pp. 3-10. URL: <http://goo.gl/NIdjkP>.



# SERVICE PHONE CALL OPENINGS IN ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE TEXTBOOKS

*Cecilia Varcasia*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUCTION

The present paper calls back Jean Wong's (2002) study on English as a second language (ELS) textbooks and investigates how textbooks for learners of Italian offer samples of service telephone conversations, especially in their opening sequences, in terms of what data they use and how they present it to the learner. Textbooks are also compared to the existing conversational studies which focus on native speakers' routines and practices (Pallotti, Varcasia, 2008). As Márquez-Reiter and Luke (2010: 103) state, «Telephone calls are arguably the second most important site of speech interaction after face-to-face conversation». It is indeed true that since the telephone has come into everyone's house, and with mobile phones in everyone's bag or pocket, people spend at least as much time on the phone as they spend on face-to-face conversations. Moreover, cross-cultural studies on this practice (Luke, Pavlidou, 2002; Thüne, Leonardi, 2003; Varcasia, 2003, 2006; Bowles, 2006; Márquez-Reiter, 2006; Pallotti, Varcasia, 2008; Márquez-Reiter, Luke, 2010, among others) highlighted how even the opening of a telephone conversation displays culture and language specific features, which are not so intuitive to transfer from one language to another. It is therefore for its being a very frequent interactional practice in people's lives and for the awareness raised by the conversational studies mentioned above that teaching and learning how to make and open a phone call in the foreign language has gained importance as dealing with other conversational practices, such as invitations and their acceptance or decline may have in a language course.

Back in 2002, Wong's study reported a mismatch between textbooks and naturally occurring language has having implications for teachers and writers of teaching material, especially if, as it is nowadays common ground for developing all teaching material, these materials are «marketed as offering authentic, natural language, or language which is true to life» (Wong, 2002: 37). The textbooks analysed here unfortunately also present such a mismatch. Details of the divergence between textbooks of Italian and naturally occurring speech will be discussed in detail in the following sections.

## 2. THE OPENING SEQUENCE IN TELEPHONE CONVERSATION

Telephone call openings have been widely researched both cross-culturally and interculturally. Interest in this small interactional practice lies in the relative rigidity and

<sup>1</sup> Free University of Bolzano-Bozen.

routine that it is made of, and in the use of the vocal channel only for communication, since traditionally participants have no access to gestures and facial expression for the interpretation of the message. The first studies on telephone conversation date back to 1967-1968 with the studies of Sacks and Schegloff (1968) study of openings in the US. This and the initial studies from a conversation analytic perspective looked especially at telephone talk for its offering interaction that is representative of any kind of naturally occurring speaking. Sacks' pioneering work on suicide prevention centers was based on telephone talk, since for him «[t]he technology of the telephone [...] served as a prism through which were refracted the practices of ordinary talk-in-interaction» (Schegloff, 2002: 321).

Seminal studies on the opening sequence (Schegloff, 1968, 1979, 1986; Hopper, 1992) identified the importance of sequence organization in these events, and four characteristic moves for the opening of a telephone call between friends: summons-answer; identification-recognition; greetings; initial enquiries (Schegloff, 1986: 116). This basic 'template' (Hopper, 1992) with the four core opening moves has then been used for describing telephone call openings in a number of studies in different languages (for a review Luke, Pavlidou, 2002; Thune, Leonardi, 2003; Márquez-Reiter, Luke, 2010). Developments of such model have been proposed, and especially for service telephone calls a fifth move has been proposed, i.e. getting down to business (Bercelli, Pallotti, 2002; Bowles, Pallotti, 2004), «to indicate those actions – typically performed by the caller, but at times co-constructed by the receiver as well – in which the reason for call is stated and oriented to» (Pallotti, Varcasia, 2008: 2). The following example (1) is representative of the opening moves of a service telephone call in Italian.

Example 1

<p>1 C ((squillo))  2 CT &gt;cnabuongiorno?&lt;  3 C e-buongiorno io sono una studente di lingue di bologna (0.2) volevo delle informazioni &gt;diciamo&lt; su borse di studio: se il cna diciamo per laureati: (0.5) o [laurea-  4 CT [un attimo solo</p>	<p><i>Summons-Answer</i>  <i>Identification</i>  <i>Greetings</i>  <i>Getting down to business</i></p>
--	--

AC 17 \*BO ufficio (C: Caller; CT: Call taker)

The conversation starts with the Caller's (C onwards) dialing the number and the phone ringing, that is the first part of the adjacency pair constituting the first move, the summons. The second pair part, the answer here comes with the Call Taker's (CT onwards) answering the phone and offering her/his identity with the name of the place that has been called and the CT greeting the interlocutor. In the C turn, line 3, we find the reciprocation of greetings, and the introduction of the reason for call, i.e. the getting down to the business. Openings in service encounters have been described as differing from informal telephone calls for their production of the opening moves in the first few turns, i.e. in a relatively compact format. The way in which the different moves are combined to build a turn of talk may vary from one language to the other and reflection upon the cross-cultural differences in class is one tasks teachers have in class.

The opening of a telephone conversation is not to be viewed as something which just happens or as merely the segment of the talk which is preliminary to an interaction, for indeed what the first topic of a telephone conversation is and how it is arrived at are contingent upon, i.e. built from, earlier sequences or actions that occur in the opening segment. It takes mutual effort and alignment on the part of the interlocutors to get through the opening of an interaction and reach the place in the talk in which a first topic is proffered or “anchored” (Schegloff, 1967). If there is one overall job that openings “do” in telephone conversation, it is to work towards first topic position, the place in which topic talk officially begins (Wong, 2002: 39).

This is why it is extremely important that textbook developers and writers take into consideration the mentioned aspects when preparing dialogues for their manuals.

Telephone calls have also been used in language acquisition research. Yagi (2007) investigates 30 telephone calls in English between native speakers (the Call Taker or receiver) and three non-native speakers, i.e. a Japanese learner of English as a second language. He looked at these data from the perspective of situated learning with the aim to see how learners participate in this situated practice, the phone call, and how they change through repeated participation. Among his findings Yagi could show that ESL learners benefited of their repeated practice of telephone calls, by improving in their competence and they exhibited to learn from such a repeated practice with no explicit feedback of either the researcher or the instructor (Yagi, 2007: 33).

Thörle (2016) analysed a corpus of telephone conversations made between learners and native speakers of French, with a precise focus on turn openings and the use of discourse markers in this turn position, which are considered as critical moments where the learner has to take up the turn in order to provide her/his contribution to the conversation by maintaining the channel of communication open. Criticality is given by the fact that, as observed earlier, conversation on the phone does not offer the possibility to learners/speakers to rely on non-verbal behavior such as gesture, gaze or posture. «The analysis has shown that learners use different verbal and non-verbal resources to display the uptake of the prior turn, to demonstrate their comprehension of and their agreement with what has been said, and to design their own turn as a coherent contribution to the ongoing conversation» (Thörle, 2016: 138). Learners in Thörle’s study seemed to rely on the interlocutor’s ability to infer the meaning of the elements used from the context.

These studies show another aspect of the importance of the production of good textbook materials, since this is one of the tools learners have at their disposal to learn the social practices they will be involved in their everyday lives and start practicing them. In the next pages the opening of service telephone calls will be investigated in order to see how textbook materials in the last decade treated this interactional practice.

### 3. DATA AND METHODOLOGY

Data analysed are telephone call excerpts presented in textbooks for teaching Italian to adult learners published between 2005 and 2018. Textbooks taken into consideration are 29 and the calls observed for the analysis presented in this paper are only service ones, which come from 13 of those textbooks and account for 48 service telephone dialogues altogether. Table 1 in the appendix shows the list of textbooks taken into consideration

that present in their materials examples of service telephone calls and how many phone calls of this kind they have. The table contains indication about the number of phone calls proposed by each textbook and indication of the competence level each one aims at. The list of textbooks observed is of course much larger, but a restriction has been done with respect to date of publication and with respect to which textbooks presented service phone calls next to informal ones.

All excerpts have been analysed in terms of the presence of the opening moves typical of service telephone encounters, i.e. as showed in the example 1 above: summons-answer and the use of “pronto” as channel opener, identification, greetings, availability and getting down to business. At a second stage, how the different moves were combined together in the first turns of both Caller and Call Taker were also observed. The relative frequency of the presence of the different moves and of the different turn formats were also calculated. Results are also compared to those found in a corpus of 159 service phone calls in naturally occurring speaking between native speakers of Italian (cfr. Pallotti, Varcasia, 2008, their analytic tables are reported in the appendix).

#### 4. CONVERSATIONAL MOVES IN THE OPENINGS

Following conversational studies on telephone openings the first turns of both Call Taker (CT) and Caller (C) have been observed. Analysis will look first at the production of moves typical of the opening sequence in service telephone calls in Italian (cfr. Bercelli, Pallotti, 2002; Pallotti, Varcasia, 2008) in the extracts of phone conversation proposed in the textbooks and their relative frequency. Table 1 presents an overview of the initial single moves occurred in the first turn of both participants to the interaction, i.e. the presence of a channel opener, the Italian “pronto”, self-identification of CT and that of the C, greetings exchange, for what concerns the CT, her/his showing availability with the “how may I help” move, and for what pertains the C instead, her/his getting down to the business of the call already in the first turn, and lastly her/his stopping the conversational flow to make sure to have reached the correct recipient.

Table 1. *Opening moves in textbooks*

Opening moves (N=48)	Call Taker (CT)	Caller (C)
“Pronto”	14,6%	33,3%
Self-identification	56,3%	45,8%
Greetings	45,8%	58,3%
How may I help	10,4%	-
Getting down to business	-	72,1%
Request for CT ID	-	14,6%
Missing CT 1 <sup>st</sup> turn	40%	-

Being service phone calls, both CT and C of the excerpts presented in the textbooks tend to use with lower frequency the Italian “pronto” which serves to the CT to open the communicative channel and which is commonly used in informal calls by both speakers at the beginning of the phone conversation (Bercelli, Pallotti, 2002) but that was found to

be used by Italian CTs too in service encounters (Varcasia, 2003, Pallotti, Varcasia, 2008). As the table shows, here the “pronto” is used in 14,6% of the excerpts taken into consideration by the CT, and twice the frequency, in 33,3% of the calls by the C. These results show a first interesting fact: the channel opener is not frequently used in textbooks, since there are other moves that can serve to open the channel in this kind of institutional talk, such as greetings and self-identification for instance, among other possible moves. What emerges here if we compare these results to what native speakers do in naturally occurring service encounters in Italy is that CT in real life tend to use this simple move more often than CT in the textbooks do, precisely twice the times, i.e. 30,5% vs. 14,6% (cfr. Pallotti, Varcasia, 2008: 25), whereas Cs use the “pronto” less often if compared to the native speakers (NS), 15% of the times altogether vs. 33,3% in textbooks. These differences in reverse proportions of the use of the “pronto” opening move are a initial sign for paying attention to what to propose to learners in order not to divert their attention to the prototypical and most frequent moves that are used by native speakers of that language in the world outside the textbooks, that is reality.

Moving to self-identification we find that CT in the textbook corpus use this move in 56,3% of the times, and Cs 46,8%. Self-identification of the CT here means most of the times identification through the name of the service being called, and sometimes also accompanied by the personal name of the CT. Only in one case, identification of the CT corresponds to the CT’s first name, as the example below shows:

#### Example 2

- Buonasera, sono Paolo, come posso aiutarla?
- Buonasera, vorrei il numero di un abbonato di Siena.

(Italiamania, 2009: 104)

The CT’s identification with his first name in this example is quite unusual for the kind of conversation that is being initiated here. This kind of identification, in fact, does not say anything about the service reached by the phone call. None of the participants in the real phone call corpus actually initiated the conversation in such a way. What is relevant here is the CT’s identification of the service called. Nevertheless, apparently the C here does not treat such identification as problematic, and goes on with the conversation smoothly. The only possible interpretation of this conversation really unproblematic is to suppose that before the CT picks up the phone to answer the call a registered message is displayed to the C, but nothing is said to the reader in the textbook.

Compared to NSs, the results found for CT are in line with what happens in real life communication, since in the study by Pallotti, Varcasia (2008: 25) CT identified themselves more frequently in 64,3% of the cases. If CT do not self-identify when answering the phone in real phone calls, C’s replied to such non-identification by asking confirmation about the identity being reached, and the same happens in textbooks. Request for confirmation of the Call Taker’s identity are initiated by Callers in the textbooks in 14,6% of the calls, and 16,3% of the times in real phone calls (Pallotti, Varcasia, 2008: 25). Cs, instead, tended to identify with much less frequency in service phone calls, i.e. 25,5% compared to 46,8% found in the textbooks. This is another important element to be taken into consideration while taking the examples of textbooks

into teaching, since in this case what is taught is a fake tendency for NS to identify almost one time out of two in service encounters on the phone.

When it comes to greetings, CT in the textbooks greet 45,8% of the times, almost as frequent as NS in real phone calls do, in 38,2% of the cases. Again, if we look at Cs we find bigger differences between textbooks and real calls since Cs of textbooks greet in 58,3% of the cases much less than NS in real phone calls, who do it in 90,4% of the cases, that means greetings represent for native speakers an essential move not just when they call family and friends but also when they call to a business.

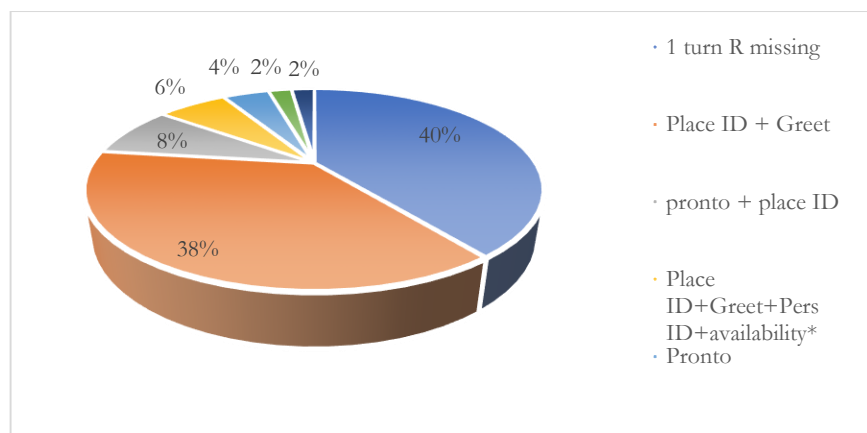
Another move found in the textbook calls by CT is their offer of an availability with the *how can I help* move in 10,4% of the cases. In the study of real phone calls between native speakers this move was found not be used by the Italian small service providers taken into consideration for the Pallotti, Varcasia (2008) study. The use of such move is more common in the English-speaking countries, where even small services are trained in the way to answer the phone, being often part of commercial chains. In this case, we can suppose that given the stronger influence of English and the fact that most call centres now train their employees in opening the call by also using such a move, that books might represent here a mixed strategy.

The last move to be discussed is finally the Cs' getting down to business or starting to present the business and reason for call. Cs in textbooks and real-life service calls do introduce the reason for call in their first turn quite often, respectively in 72,1% and 62,1% of the times (cfr. Pallotti, Varcasia, 2008: 25).

## 5. CT FIRST TURN COMPOSITION

Single moves in a turn tell us only some information, what a learner needs to also know is how s/he should put the different moves and words one after the other to take the turn and start successfully the conversation with an unknown person in the case of service encounters. The analysis in this and the next paragraph will therefore focus on the first turn composition of both Call Takers and Callers of the phone calls in the textbooks. Chart 1 below summarises the different turn formats found in the first turns of CTs in the textbooks analysed.

Chart 1. *Moves in the first turn of Call Taker – Italian textbooks.*



Textbook CTs seem to have altogether six ways to compose the first turn: more often they do it by presenting the identification of the place being called, followed by greetings, in 38% of the times. Ex. 3 is an example of such turn composition.

#### Example 3

- Buongiorno, Ristorante il Castello!
- Buongiorno, vorrei prenotare un tavolo.

(Arrivederci, 2011: 62)

Unfortunately a great part of the phone calls presented in the textbooks, 40%, were observed as missing the CT's uptake and first turn in the call, and this is mostly due to the fact that examples proposed in the textbooks do not respect the natural sequential order of speaker alternation and let the C start speaking instead of the CT, as it usually happens in real life. This is what happens in the following examples, ex. 4 and 5.

#### Example 4

Zheng: Pronto, con chi parlo?

Segretaria: Pronto, ufficio informazioni Telecom, che cosa desidera?

(In piazza, 2012: 145)

#### Example 5

- Buongiorno, mi chiamo Irene Codori e cerco un appartamento in affitto.
  - Che tipo di appartamento cerca?

(Spazio Italia, 2011: 101)

Ex. 4 is very clear in switching the natural sequential order of speakers, in Hopper's words «the answerer must speak first» (Hopper, 1992: 58). This tells us a lot about the kind of materials still being used in redacting textbooks, and it is a weak point for teaching pragmatic routines to learners of Italian, since it is not productive to show learners fake and unreal examples to learn. Ex. 5 instead can be doubtful, in the sense that one could also imagine that something happening before that point is omitted in the book, i.e. the C's phone ring and the CT uptake. None of these moves is actually signaled in all the examples analysed, none of the excerpts present the C's initiation of the call with the display of the phone ringing in the first line of the transcript. In ex. 5, the doubtful interpretation given could be corroborated by the fact that in the second line, i.e. the CT's turn, s/he responds to the C's request by initiating a sequence to tailor the initial general request of the C. Both cases have in any case had to be considered as missing the CT's first turn.

The remaining 22% of the cases out of the just discussed formats with CT first turn missing, or composed by the place identification and greetings, is made of a few different turn formats:

- The use of “pronto”, followed by the place identification, 8% of the times;
- Place identification, followed by greetings, then the personal identification of the CT and finally the offer of availability, 6% of the times;

- Just “pronto”, 4% of the times;
- Just the CT’s greetings, 2% of the times;
- The identification of the service called followed by the “how can I help” move the remaining 2% of the times.

Ex. 6 shows the first of those turn formats, i.e. the most frequent among these listed.

Example 6

*RISPONDITORE AUTOMATICO - Le nostre linee sono momentaneamente occupate, restate in attesa per non perdere il turno*

- Pronto, Studio Moretti.
- Buonasera, mi passa il Dottor Moretti per favore.

(Nuovo Espresso 3, p. 49)

This example is a virtuous one, since although no mention is done about the C’s phone ring, transcription and audio sample start with the recorded voice before the CT’s holding of the phone. When he comes to answer the call, the CT here does it through the “pronto” and then identifying the place called.

Table 2 below shows the frequency of different production of the formats of CT’s first turns in the textbook corpus compared to that found in the really occurred telephone calls analysed in Pallotti, Varcasia (2008). The table shows a first big difference between the textbooks and real phone calls in the Other section where the 40% of textbook calls that do not present the first turn of the CT, influencing therefore on the one hand the overall analysis and providing the reader/learner of those extracts with a partial and incomplete view of what really occurs in a service encounter on the phone.

Table 2. *Call Taker’s first turn composition: textbook vs real phone calls*

Format	CT first turn composition	Textbooks N=48	Real phone calls N=159
1	Channel opener “pronto”	4.0%	30.5%
2	“Pronto” + place id	8.0%	11.5%
3	Place id	-	14.6%
4	Place id + greet	38.0%	28.0%
5	Greet + place id	-	1.2%
6	Place id + greet + R id	6.0%	9.0%
7	Other (missing in textbooks) or doubtful	40.0%	5.2%
8	Place id + availability	2.0%	-
9	Greet	2.0%	-

Overall, CTs in textbooks and real calls use both seven turn formats in their first turns, with some differences. Whereas native speakers reach 60% of the cases with two main formats, i.e. the use of the channel opener, 30.5% (n. 1) and the format with the



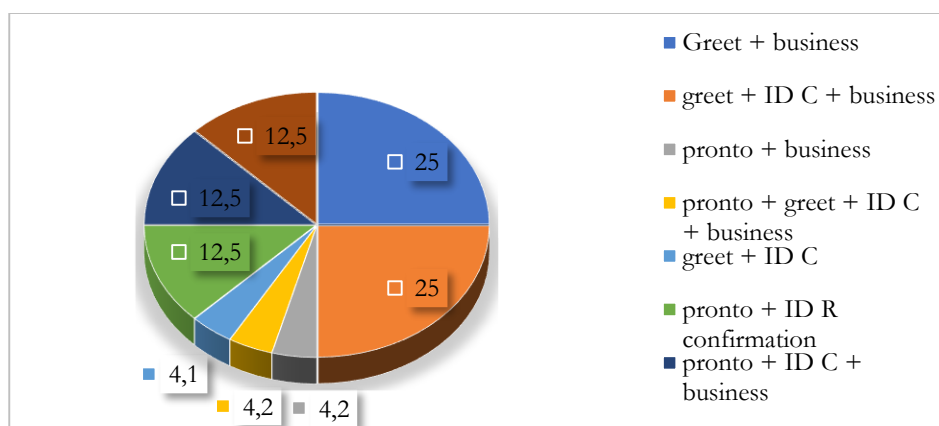
identification of the place called followed by greetings, 28% (n. 4), extracts in textbooks reach almost 80% partially with the format n. 4 in 38% of the cases, and another 40% is represented in these calls by the format n.7, that is we are unable to say what happened in these conversations because textbooks omitted the CT's first turn.

The differences have to do with opening the conversation just with an identification of the place being called, that native speakers used in 14.6% whereas textbook CT never use it as a single move in a turn but they produce it always together with another move: followed by greetings in 38% of the cases, 10% more than CT in real phone calls do (28%), or prefaced by the “pronto” (8%), or followed by the offer of availability (2%). Providing the identification of the place is nevertheless the outstanding move to do if you are a CT while you pick up the phone and the observation of the native speakers' corpus here tells us that native speakers provide this move on its own or in combination with other moves with some variability. The format place identification plus greetings stands out as being a central combination of moves that textbook rightly report as we have seen. But the identification of the place is used also as a single move in the turn of talk (format n.3) in 14.6% of the cases, accompanied by the CT's identification (format n. 6) in 9% of the cases, of prefaced by the channel opener “pronto” (format n. 2) in 11.5% of the cases, or by greeting before providing the name of the place being called (format n. 5) in 1.2% of the cases. Overall then, textbooks, despite the discussed amount of calls with missing first turns of the CT, seem to show here the prototypical combinations of moves in a turn of talk.

## 6. C FIRST TURN COMPOSITION

Callers in the textbook corpus display all together eight ways to organise their first turns of talk in the service phone calls. Chart 2 summarises the combination of moves in the Cs' first turn in the textbooks analysed.

Chart 2. *Moves in the first turns of Caller – Italian textbook*



There are two most used turn formats, i.e. the Caller greets his recipient and introduces immediately the business of the call, or adds to the greetings her/his personal

identification before getting into the business of the call, such as the participants to the call in the next examples do.

#### Example 7

- Impiegata: Agenzia Prontocasa, buongiorno.  
Carlo: Buongiorno, telefono per l'annuncio dell'appartamento in zona universitaria. È  
per  
una mia amica. Vorrei avere delle informazioni  
Impiegata: Sì, senz'altro. Allora, sono circa 75 metri quadrati, due camere con soggiorno,  
bagno e cucinotto.

(Caffè Italia, 2005: 201)

#### Example 8

- Agix, buongiorno.
  - Buongiorno. Mi chiamo Giorgio Maglioni, chiamo per l'annuncio che avete messo su *La Repubblica* e volevo farle un paio di domande ...
- Certo, prego! Stavo proprio per rimettere l'annuncio sul giornale.

(Arrivederci 2, 2011: 82)

Both examples are those types of calls to services in which the self-identification of the Caller is not necessary for the purpose of the conversation, at least in an initial phase of the conversation in which no booking or no personal commitment is involved, but rather, information is only sought. We can therefore see how the C in ex.7 seeks for information without providing her/his identification but by telling the recipient towards the end of his turn that the request is not for himself directly. The C in ex. 8 does provide his identity, as many of the Cs in textbook do.

As said at the beginning of this paragraph, these two are the most frequent formats displayed in the textbooks, they take 25% of the cases each and make half of the conversations in the textbook corpus. Next to these two formats we find some variation, i.e. either Cs skip all opening moves and get directly to the business of the call, eventually prefacing the request with an excuse, or they build their first turn by saying “pronto” and requesting for the CT confirmation of the identity, in those cases in which CTs didn't provide one, or finally they say “pronto”, they provide again their identification and then introduce the reason for call. These other three formats account for 12.5% of the cases each, and together with the other two formats discussed above make altogether 87,5% of the calls in the corpus analysed. The following example 9 displays how Cs in the textbooks introduce the reason for call, with no other preceding move.

#### Example 9

- Impiegata: Agenzia di viaggi, buongiorno!  
Paolo: vorrei prenotare un volo lowcost per Milano per venerdì 20.

(Italiamania, 2009: 237)

The C's getting down to business in this case results quite awkward, despite the use of the conditional for the request, because it goes directly to the point as people normally

would not do. In the corpus observed by Pallotti and Varcasia (2008) such format was found as being used only once (0.6%) by native speakers of Italian.

Example 10 below displays instead the second format among the last three described, in which the C builds her turn by uttering “pronto”, then greeting the interlocutor and subsequently providing a categorisation of her ID, i.e. “sono la segretaria dell’ingegner Calvi”; here follows then a short pause, signalled in the transcription with the three dots, and right after such a pause, with no uptake by the CT so far, continues introducing an apparently problematic issue regarding a meeting being previously fixed. The transcript of the call shows again that the first starting to speak in the call is the Caller, and not the Receiver, since the CT turn is missing here.

Example 10

Segretaria: Pronto, buongiorno, sono la segretaria dell’ingegner Calvi... Credo che la mia collega le abbia fissato un appuntamento per giovedì alle 9.30...

Sig. Biva: Sì, esatto. Ci sono problemi?

Segretaria: No, no; Le telefono per confermare l’appuntamento e per dirle che l’ingegnere la prega di portare anche la pratica Pozzi, ci sono alcune cose da discutere al riguardo. Non so esattamente di che cosa si tratti, ma pare che sia di estrema importanza.

(Italienisch Komplettkurs, 2009: 247)

The issue and pre- that introduces the reason for call here seems to be taken as potentially problematic by the interlocutor. The CT, in fact, confirms on the one hand date and time of the meeting and then asks if there are some problems about that appointment. In the following C’s turn, such problematicity is solved (“no, no”) and the details of the meeting are confirmed and some extra information is given, i.e. bringing some papers for the discussion. This is the most complex turn format that is displayed in the C’s first turns in the textbook corpus.

The remaining 12,5% of the cases is made of other three formats: the use of the opening signal, “pronto” followed by the getting down to the business (4.2%), or greeting and then providing the C’s identification (4.2%), or “pronto” followed by greetings, then by the C identification and finally getting down to the business (4.1%).

When we get to compare the different formats of first turns of Callers in textbooks with what native speakers in real life do, one finds out that in real life callers displayed altogether 13 different formats, that is they seem to have five extra formats to build the first turn in a service call. Table 3 shows the comparison of frequencies of the different formats used by Callers in the textbooks for learning Italian and in real telephone conversations.

Table 3. *Callers first turns: textbooks vs real phone calls*

Format	Moves	Textbooks	Real phone calls
1	“Pronto”	-	0.6
2	“Pronto” + greet + business	-	7.5
3	“Pronto” + greet + id C + business	4.2	-
4	“Pronto” + business	4.2	-

5	“Pronto” + id C + business	12.5	-
6	“Pronto” + greet + id R conf	-	2.5
7	“Pronto” + id R conf	12.5	2.5
8	“Pronto” + greet	-	1.9
9	Greet	-	5.0
10	Greet + business	25	46.5
11	Greet + id C + business	25	7.5
12	Greet + id R conf	-	9.4
13	Greet + id C	4.1	10.1
14	Id conf R	-	1.9
15	Business	12.5	0.6
16	Other	-	3.8

At a closer look one also finds out that five of the formats found in textbooks coincide with what native speakers do, whereas three formats are only typical of textbooks, i.e. the format with “pronto”, providing the C’s identification, and getting down to business, the one with “pronto” and getting down to business and the most complex format described above with “pronto”, greetings, C’s identification or categorization and the reason for call. These formats that seem to appear only in textbooks bring the issue of what is really possible and plausible for native speakers and learners to do at the beginning of service phone calls. The main point, as it has already been stressed, is due to the fact that textbook authors gave emphasis to the self-identification of Cs in such kind of communication, which is not so common to do for native speakers. This is an element to be taken into consideration for teaching. Ideally textbooks should not just reproduce the formats identified to be used by native speakers, but also reproduce the relative frequency of each format. In this line, it is positive to find that one of the two most common formats of Cs coincide with the most common format used by native speakers (n. 10): greeting followed by the reason for calling, found in 25% of the cases in textbooks and in 46,5% of the cases in authentic calls between native speakers (cfr. Pallotti, Varcasia, 2008: 25). If identification was omitted by Cs in the textbooks the formats would be much more homogeneous, since 50% of the cases would fall in this most common format, and the frequency of format n. 3 (4.2%), with the largest number of moves in a turn would be similar to that of format n. 2 in real phone calls (7.5%), made of “pronto” plus greetings and the getting down to the business of the conversation.

## 7. CONCLUSION

The discussion of the results and examples taken from textbooks and compared to those found in real telephone service encounters has shed light in similarities and divergences between the two corpora. At the beginning of the paper I stressed, together with Wong (2002), about the importance of a matching between the results in the two corpora, since if textbooks are conceived as presenting authentic and natural language, the kind of language found in textbooks should coincide at most with prototypical interactional patterns.

Two big threats were encountered in the analysis of the textbook material, which are related to one another: the inability to analyse a consistent part of the CT's first turns because they are not showed by authors, and the way extracts are presented to the reader in terms of layout. The reader might have noted that extracts discussed above present different layouts: some explicit the names of the speakers before each turn of talk, some others just use bullet points to indicate the turn exchange, none present an indication of the telephone ring, indicating that the initiator of the call is the C and the first to speak is the CT. These two factors influence the interpretation of the data and complicate their readability and correct comprehension not just to the researcher in question here, but to all textbook readers, i.e. mainly learners.

The analysis has also showed that, despite the initial threat of the missing turns, textbook seem to show convergence with real phone calls in presenting the prototypical formats of CT's turns and their relative frequency, whereas when we get to observe C's first turns much many differences were found.

Implications from this study go in different directions: on the one hand to textbook authors and developers, and on the other to issues of language learning and teaching. If textbook authors take into consideration the results of this study and rely on conversational and pragmatic studies when considering the examples to offer in their materials, their products can certainly benefit in terms of authenticity. This can be done starting from surface issues such as the layout in which materials are presented, as discussed above, to more detailed issues, that is trying to represent the relative frequency in the real conversations as well as their variability. Another aspect with respect to authors of textbooks has to do with the possibility to introduce some explicit sections for making explicit what the various interactional dynamics are and helping students reflect on the conversational practices, specifically on how to deal a telephone service encounter in a foreign language, rather than just using as examples of spoken interaction telephone conversations, without explaining the distinguishing features of this kind of talk.

This last point is close to the other strain of practical implications for language learning and teaching more in general. In her 2002 study Wong suggested two ways to improve student's interactional competence that I would like to stress: asking them to transcribe and discuss their telephone conversation in classroom, in order to draw their attention to the fine mechanisms and details of those interactions; and offering them more opportunities to systematically interact in and reflect on real-life situations, both with native and nonnative speakers. These opportunities of communication with more competent participants offer learners implicit feedback for their language use, as the studies by Yagi (2007) and Thörle (2016) also show. Finally, teachers should pay more attention to the kinds of materials that textbook propose, especially when it comes to interactional practices such as the one considered here, and they can reflect on their own experience in terms of: who talks first? What does each participant says and how what s/he says can be said (differently). The same kind of questions can be used in class in guiding students' reflection and therefore raising their awareness about the interactional practices.

## REFERENCES

- Bercelli F., Pallotti G. (2002), "Conversazioni telefoniche", in Bazzanella C. (ed.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini, Milano, pp. 177-192.
- Bercelli F. (2003), "Le aperture delle telefonate di servizio italiane", in Thüne E. M., Leonardi S. (eds.), *Telefonare in diverse lingue*, FrancoAngeli, Milano, pp. 59-90.
- Bowles H. (2006), "Bridging the gap between conversation analysis and ESP – an applied study of the opening sequences of NS and NNS service telephone calls", in *English for Specific Purposes*, 25, pp. 332-357.
- Bowles H., Pallotti G. (2004), "Conversation analysis of opening sequences of telephone calls to bookstores in English and Italian", in *Textus*, 17, 1, pp. 63-88.
- Hopper R. (1992), *Telephone conversation*, Indiana UP, Bloomington.
- Lindström A. (1994), "Identification and recognition in Swedish telephone conversation openings", in *Language in Society*, 23, 2, pp. 231-252.
- Luke K. K., Pavlidou T. S. (2002), *Telephone Calls*, John Benjamins, Amsterdam.
- Márquez Reiter R., Luke K. K. (2010), "Telephone conversation openings across languages, cultures and settings", in Trosborg A. (ed.), *Pragmatics across Languages and cultures*, De Gruyter, Mouton, pp. 103-137.
- Márquez-Reiter R. (2006), "Interactional closeness in service calls to a Montevidean Career Service", in *Research on Language and Social Interaction*, 39, 1, pp. 7-29.
- Pallotti G., Varcasia C. (2008), "Service Telephone Call Openings: a Comparative Study on Five European Languages", in *Journal of Intercultural Communication*, 17, pp. 1-25.
- Schegloff E. A. (1967), "The First Five Seconds", in *Unpublished doctoral dissertation*, University of California, Berkeley.
- Schegloff E. A. (2002), "Reflections on research on telephone conversation: Issues of cross-cultural scope and scholarly exchange, interactional import and consequences", in Luke K. K., Pavlidou T. S. (eds.), *Telephone Calls: Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*, Benjamins, Amsterdam, pp. 249-281.
- Schegloff E. (1968), "Sequencing in Conversational Openings", in *American Anthropologist*, 70, 6, pp. 1075-1095.
- Schegloff E. (1979), "Identification and recognition in Telephone Conversation Openings", in Psathas G. (ed.), *Everyday language*, Irvington Publishers Inc., New York, pp. 23-78.
- Schegloff E. (1986), "The routine as achievement", in *Human Studies*, 9, pp. 111-151.
- Schegloff E. (2004), "Answering the phone", in Lerner G. H. (ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, Benjamins, Amsterdam, pp. 63-107.
- Thörle B. (2016), "Turn Openings in L2 French. An interactional approach to discourse marker acquisition", in *Language, Interaction and Acquisition*, 7,1, pp. 117-144.
- Thüne E. M. e Leonardi S. (a cura di), (2003), *Telefonare in diverse lingue: organizzazione sequenziale, routine e rituali in telefonate di servizio, di emergenza e fatiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Varcasia C. (2006), "Telefonate tra inglesi e italiani. La gestione delle aperture di servizio in italiano", in Banfi E., Gavioli L., Guardiano C., Vedovelli M. (a cura di), *Atti del V Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia, pp. 283-303.

- Varcasia C. (2003), “Chiamate di servizio in Italia e Germania: aperture a confronto”, in Thüne E. M., Leonardi S. (eds.), *Telefonare in diverse lingue*. FrancoAngeli, Milano, pp. 112-132.
- Wong J. (2002), “«Applying» conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks”, in *IRAL*, 40, pp. 37-60.
- Yagi K. (2007), “The development of interactional competence in a situated practice by Japanese Learners of English as a Second Language”, in *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 5, 1, pp. 19-38.

## APPENDIX

Table 1. *Textbooks analysed that present examples of service telephone calls*

	<b>Textbook</b>	<b>CEFR Level</b>	<b>Year of publication</b>	<b>Number of service phone calls presented</b>
1	Italiano plus A1-A2	A1-A2	2015	N = 2
2	Nuovo Espresso 3	B1	2015	N = 5
3	Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera.	A2-B1	2014	N = 2
4	In piazza	A1	2012	N = 1
5	Arrivederci 2	A2	2011	N = 3
6	La lingua dell'arte	B1	2011	N = 1
7	Spazio Italia	A1	2011	N = 5
8	Italienisch Komplettkurs	B1	2009	N = 9
9	Italiamaia	B1-B2	2009	N = 11
10	Ci vuole orecchio 1	A1-A2	2009	N = 1
11	Ciao ragazzi!	A2-B1	2008	N = 4
12	Allegro 3	B1	2005	N = 1
13	Caffè Italia 1	A1-A2	2005	N = 3
	<b>Total</b>		-	<b>N = 48</b>

Table 2. *Receiver's first turn formats in different languages (percentages)*.

	<b>Receiver's first turn</b>	<b>French</b> (N= 59)	<b>Italian</b> (N= 159)	<b>Spanish</b> (N= 63)	<b>German</b> (N= 44)	<b>English</b> (N= 56)
1	Channel openers: fr. <i>allô/oui</i> , it. <i>pronto</i> , sp. <i>sí/diga/digame</i> , eng. <i>Hello</i>	27.2	30.5	36.5	2.3	0.0
2	Channel opener + place identity	0.0	11.5	0.0	0.0	14.3
3	Place identity	0.0	14.6	23.8	25.0	7.1
4	Greetings	0.0	0.0	1.6	9.1	0.0
5a	Place identity + greetings	62.7	28.0	9.5	25.0	3.6
5b	Greetings + place identity	0.0	1.2	1.6	4.5	16.2

6a	Greetings + place identity + availability	0.0	0.0	0.0	0.0	12.5
6b	Placeidentity + greetings + availability	0.0	0.0	0.0	0.0	7.1
7a	Place identity + greetings + R identity	0.0	9.0	6.3	0.0	1.8
7b	Place identity + R identity + greetings	5.0	0.0	0.0	9.1	0.0
7c	Greetings + place identity + R identity	0.0	0.0	0.0	6.8	5.4
8	Place identity + sp. <i>dígame</i>	0.0	0.0	11.1	0.0	0.0
9	Place identity + R identity	0.0	0.0	1.6	4.5	1.8
10	Other formats and/or doubtful	5.1	5.2	8.0	13.7	30.2

Table 3. *Caller's first turn formats in different languages (percentages).*

	<b>Caller's first turn</b>	<b>French</b> (N = 59)	<b>Italian</b> (N=159)	<b>Spanish</b> (N= 63)	<b>German</b> (N = 53)	<b>English</b> (N= 56)
1	Channel opener: fr. <i>allô</i> , it. <i>Pronto</i>	3.4	0.6	0.0	0.0	0.0
2	Channel opener + greet + getting down to business	30.5	7.5	0.0	0.0	0.0
2a	<i>Hola / hello</i> + greet + getting down to business	0.0	0.0	25.4	0.0	3.6
3	Channel opener + greet + confirmation of R id	8.5	2.5	0.0	0.0	0.0
4	Channel opener + confirmation of R id	0.0	2.5	0.0	0.0	0.0
5	Channel opener + greet	8.5	1.9	0.0	0.0	0.0
6	Greetings	1.7	5.0	6.3	1.9	3.6
6a	<i>Hola</i> + greetings	0.0	0.0	50.8	0.0	0.0
7	Greet + getting down to business	44.1	46.5	6.3	9.4	82.1
8	Greet + id C + getting down to business	0.0	7.5	0.0	64.2	0.0
9	Greet + confirmation of R id	3.4	9.4	0.0	0.0	0.0
10	Greet + id C	0.0	10.1	0.0	5.7	0.0
11	Id C + greet + (id place C) + getting down to business	0.0	0.0	0.0	11.3	0.0
12	Id-conf R	0.0	1.9	6.3	1.9	0.0
13	Getting down to business	0.0	0.6	1.6	0.0	8.9
14	Other moves	0.0	3.8	3.2	5.7	1.8



## LINGUA E CULTURA ITALIANA NEL MONDO

# L'ITALIANO NELLA SCUOLA SVIZZERA. NEI PIANI DI STUDIO HARMOS E NELLE PRATICHE DIDATTICHE

*Alessandra Spada*<sup>1</sup>

## 1. LA DISTANZA TRA SCUOLA E PROGRAMMI

Il lavoro che qui si presenta ha essenzialmente due scopi:

- una restituzione dell'evoluzione dell'insegnamento dell'italiano in Svizzera in seguito a due importanti momenti: la pubblicazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) – al cui studio la Svizzera ha partecipato attivamente – e l'entrata in vigore del Concordato HarmoS per l'armonizzazione dei programmi scolastici nelle diverse regioni linguistiche;
- una valutazione della situazione attuale – più approfonditamente per la Svizzera romanda – e dei suoi possibili o auspicabili sviluppi, con particolare attenzione al ruolo della scuola e dei materiali didattici come veicolo d'innovazione.

Anticipando le conclusioni si può qui richiamare quanto riscontrato già anni fa da Bruno Moretti e definito come: «[i]l problema dello scarto tra gli obiettivi dichiarati e i risultati effettivamente raggiunti». Ovvero la preoccupante distanza tra ciò che viene affermato nei programmi e documenti strategici federali, che hanno recepito le innovazioni metodologiche proposte dal QCER, e la realtà di molte classi - nella scuola secondaria di primo e secondo grado- per quanto riguarda obiettivi, metodi di insegnamento e materiali didattici fermi alle liste di vocaboli da mandare a memoria.

Nel cercare di indagare sulle possibili cause e soluzioni a quello che sembra essere un problema non solo elvetico, – ma qui meno giustificabile con condizioni di contesto, siamo in un Paese piccolo, strutturalmente plurilingue, storicamente laboratorio di innovazione linguistica, ma soprattutto un Paese che coraggiosamente e meritevolmente investe nella scuola pubblica – si può, in prima istanza, chiamare in causa il fattore tempo.

Si tratta comunque di una giustificazione parziale, che Moretti ha motivato nella distanza esistente tra accademia e scuola:

«riguardo ai punti d'incontro tra ricerca accademica e scuola, credo che nel migliore dei casi ci sia sempre almeno una quindicina d'anni di distanza tra ciò che la ricerca scopre o propone e la sua applicazione».

<sup>1</sup> Università di Losanna. Ringrazio qui i professori Bruno Moretti dell'Università di Berna, che attraverso uno scambio epistolare (di cui si riportano virgolettati alcuni frammenti), ha dato corpo ad alcune mie ipotesi e riflessioni sulle questioni prese in esame in questo articolo; Lorenzo Tomasin e Letizia Lala dell'Università di Losanna che non solo mi hanno aperto nuove prospettive di lavoro, ma hanno anche trovato il tempo di discutere le ipotesi che qui propongo, e di offrirmi i loro preziosi punti di vista.

Ma si tratta, per Moretti, anche di un problema di relazione tra accademia e scuola:

«da un lato la ricerca tende a occuparsi ancora poco dei problemi della scuola, preferendo orientarsi verso direzioni meno applicative (come se l'applicazione fosse una specie di ricerca di qualità ridotta) e dall'altro lato la scuola tende a dar credito ai propri esperti, che non sempre sono in contatto con la ricerca».

Muovendosi tra tempo e distanza, sorge spontanea la domanda sui luoghi in cui questo auspicato incontro tra accademia e scuola e, nel nostro caso, tra ricerca linguistica e glottodidattica possa avvenire. Le Scuole Pedagogiche<sup>2</sup> possono rappresentare una soluzione? Ancora una conferma da Moretti,

«Le Scuole Pedagogiche sarebbero il luogo ideale per il contatto, proprio perché il loro compito è in primo luogo applicativo e dovrebbero quindi fare da tramite tra ricerca di base e ricadute nella vita quotidiana».

Ma anche la constatazione che ad oggi ciò non è avvenuto:

«le Scuole Pedagogiche però in moltissimi casi devono ancora trovare la propria posizione e riuscire a disporre del personale ideale per rispondere al compito che è stato loro assegnato».

Ma anche una speranza «Qui il tempo dovrebbe essere d'aiuto».

Distanza, tempo, luoghi, sono alcuni dei termini della questione, a cui si aggiunge inevitabilmente quello della volontà.

È opportuno chiedersi se non esista anche una questione culturale che attiene alle esigenze di misurabilità degli apprendimenti, richiesta agli insegnanti. L'opposizione forzata tra qualitativo e quantitativo, tanto forte in Svizzera, può rappresentare un ostacolo alla diffusione di metodi didattici comunicativo-testuali<sup>2</sup>. Anche su questo al professor Moretti ho chiesto, tra l'altro, se i materiali didattici, che in Svizzera sono forniti dallo Stato per tutta la scuola dell'obbligo, non potessero essere il mezzo per far rientrare dalla finestra ciò che fatica a passare per la porta.

In particolare mi riferivo al kit *Italiano Subito*<sup>3</sup>. Prodotto nell'ambito della Ricerca FNS 56 di cui Moretti è stato responsabile, il kit offre una serie materiali per realizzare una

<sup>2</sup> In Svizzera esistono tre tipi di istruzione universitaria: le scuole universitarie professionali, le alte scuole pedagogiche, le università e i politecnici. Le scuole universitarie professionali dispensano un insegnamento più pratico e vicino al mondo professionale; le alte scuole pedagogiche formano i docenti a tutti i livelli e nell'ambito della pedagogia specializzata; le università e i politecnici offrono conoscenze teoriche avanzate, mettendo l'accento sulla ricerca e lo sviluppo scientifico : <https://www.berufsbildungplus.ch/it/berufsbildungplus/berufsbildung/perspektiven/universitaere-und-paedagogische-hochschulen.html>.

<sup>3</sup> Il kit didattico Italiano subito (<http://www.italianosubito.ch/>) è uno degli esiti del progetto di ricerca FNS, PNR 56 "Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse", che vede tra i responsabili Bruno Moretti per l'Università di Berna in collaborazione con la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. L'offerta prevede un vero e proprio pacchetto didattico completo di materiali e docenti, per una Settimana progetto di contatto con l'italiano, a cui le scuole possono accedere a costi ridotti, grazie ai finanziamenti dell'Ufficio Federale della Cultura. Non si tratta quindi di un supporto didattico inserito nel programma curricolare, ma di un'esperienza circoscritta, che la singola scuola può scegliere di offrire ai suoi allievi, per aumentare in poco tempo le loro competenze base in italiano. L'obiettivo è perseguito attraverso l'attivazione di competenze interlinguistiche e la conoscenza enciclopedica degli allievi, una

settimana progetto di avvicinamento all'italiano. Attraverso metodi ludico comunicativi valorizza le competenze pregresse degli allievi, le parole gratis, con vantaggi verificati, in tempi brevissimi, a livello delle competenze. La risposta ha confermato la prima parte della domanda, ma ha aperto una ben più annosa questione:

«i materiali didattici possono senz'altro essere veicolo di innovazione, ma solo se sono sostenuti dalle istituzioni (in primo luogo dalle autorità politiche) e solo se la loro introduzione è accompagnata dalle necessarie misure di sostegno per le scuole e gli insegnanti».

In Svizzera il tema della politica linguistica è d'attualità, in particolare per quanto riguarda l'italiano che come vedremo qui di seguito sconta una retrocessione dovuta a vari fattori tra cui il sorpasso da parte dell'inglese, con rischi ben evidenziati da Moretti (2019). La preoccupazione rispetto a questo fenomeno ha generato la nascita di numerose associazioni e comitati elvetici in difesa dell'italiano. La televisione e la radio della Svizzera italiana dedicano con una certa frequenza servizi e inchieste allo stato dell'italiano.

La questione dei materiali didattici, resta oggetto di particolare interesse. Il fatto che vengano distribuiti dal Cantone li rende potenzialmente un elemento chiave per l'innovazione. Libri che vanno ogni anno in mano a decine di migliaia di studenti veicolano un punto di vista anche al di là della volontà degli insegnanti che li adoperano. Letizia Lala, che insegna linguistica italiana all'Università di Losanna, sottolinea la relazione talvolta poco fluida tra linguistica e glottodidattica e l'utilità di materiali didattici che siano concepiti per insegnare l'italiano in quelle parti della Svizzera dove non può essere semplicemente definito L2. Come vedremo nel paragrafo seguente.

## 2. L'ITALIANO IN SVIZZERA, UNA POSIZIONE IBRIDA

La posizione dell'italiano in Svizzera è piuttosto unica, il che pone dei problemi sia a chi tenti di riassumerne il panorama, trovandosi obbligato a numerose specificazioni e articolazioni, sia a chi in posizione operativa voglia individuare programmi, metodi e materiali, adatti all'insegnamento.

L'italiano è lingua uno solo in una piccola porzione del territorio svizzero, ma lingua nazionale della Svizzera già dal 1848. Come riferisce Moretti (2019) il plurilinguismo svizzero muta molto a seconda dei metodi di analisi, merita la distinzione tra plurilinguismo svizzero e plurilinguismo degli svizzeri, il quale cambia molto a seconda dei livelli di competenza che si intendono censire. La fortuna del ricercatore in questo caso è nell'abbondanza e nella frequenza dei dati. La storica rilevazione del plurilinguismo attraverso il censimento, in anni recenti ha lasciato il posto a una più articolata rilevazione annuale, dal 2010 a campione, che tiene in conto in maniera piuttosto precisa di tutti i livelli di competenza linguistica, anche di quelli più bassi.

modalità ludica, materiale didattico multimediale e cartaceo che resta alla fine patrimonio degli allievi. Cardine della proposta è il lavoro sul lessico condiviso, individuato in 950 parole per il tedesco e in 2000 parole per il francese. Non si tratta di un lessico generale, ma di una selezione operata dal gruppo di ricerca tenendo in considerazione età e possibili interessi degli studenti. A partire da quelle che sono definite *parole gratis* sono strutturate una serie di attività ludico comunicative articolate su cinque giornate.

Ciò restituisce, come vedremo, un quadro molto articolato in cui in gran parte del territorio della Confederazione l'italiano è una sorta di L2 a statuto speciale. In quanto lingua nazionale presente in tutti i documenti ufficiali, è facile che anche i parlanti altra lingua abbiano una competenza seppur minima, e spesso non consapevole, in italiano. Una sorta di L2+ che rende poco efficaci metodi e materiali didattici che non tengano in considerazione le competenze pregresse degli allievi. Di grande utilità invece potrebbero essere manuali che valorizzino il plurilinguismo a partire da quelle che in *Italiano subito* sono chiamate le “parole gratis”.

### 3. L'ITALIANO IN SVIZZERA, ALCUNI DATI

Dal 1932 al 2014 la popolazione svizzera è raddoppiata, passando nell'arco di 80 anni da 4,1 a 8,2 milioni di persone. Una nazione che per abitanti non raggiunge la Lombardia, ma in cui si parlano almeno quattro lingue, se ne usano tre per i documenti ufficiali e se ne tutela la presenza all'interno dei programmi scolastici.

La lingua italiana è una delle tre lingue ufficiali della Confederazione Elvetica, la terza per quantità di parlanti, con una percentuale oggi attestata intorno all'8% (8,4 secondo il Censimento Nazionale 2012) ben distaccata dal francese che supera il venti per cento (22,6%) e dal tedesco che supera il sessanta (65,4%). Si tratta quindi di una popolazione che supera le 600.000 persone. Cfr. Fig.1.

Interessante notare, all'interno di questo dato, la rilevanza di due distribuzioni, geografica e cronologica, e gli effetti che hanno avuto sulla realtà della lingua oggi parlata.

La distribuzione geografica vede circa la metà della popolazione svizzera che indica l'italiano come lingua principale risiedere nei territori tradizionali, il Canton Ticino e le valli italiane del Canton Grigioni. Presso tale popolazione percentuali importanti utilizzano in famiglia il dialetto, 30,7% dei residenti in Ticino, 60,8% degli italofoeni grigionesi. Ciò determina l'esistenza di una delle varietà dell'italiano in Svizzera, con delle sue precise specificità che si ritrovano in parte nella lingua ufficiale.

L'italiano elvetico come varietà dell'italiano ha potuto svilupparsi autonomamente per il suo statuto di lingua ufficiale e per il contatto con le lingue nazionali tedesco e francese oltre agli influssi dialettali. Studi recenti, come il *Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*<sup>4</sup> hanno individuato una specificità nella varietà dell'italiano nei documenti

<sup>4</sup> «Questo LIPSI (Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana), frutto di una ricerca durata quattro anni e basato su materiale linguistico appositamente raccolto sul campo ed elaborato con metodi di linguistica computazionale, non solo fornisce la lista di frequenza di circa 13.000 parole dell'italiano parlato nel Cantone Ticino e nelle Valli Grigionitaliane, ma la confronta con quella del LIP e di altri strumenti di statistica linguistica successivamente apparsi in Italia, e approfondisce alcuni aspetti che chiariscono meglio i contorni dell'italiano 'statale' svizzero. Una novità dell'impostazione adottata riguarda una semplice questione di denominazione della varietà di italiano (parlato e scritto) della Svizzera italiana, alla quale però sottendono considerazioni linguistiche centrali per la lettura di tutto il lavoro. Si utilizza infatti la denominazione 'italiano statale della Svizzera italiana' (ISSI), invece della denominazione comunemente usata di 'italiano regionale ticinese' (IRT). Tale scelta si fonda su ragioni di natura sia geografica-politico-amministrativa sia interne alla varietà e propone una considerazione dell'italiano come una lingua pluricentrica, una lingua cioè che presenta accanto al tradizionale centro metropolitano italiano, imperniato sul modello fiorentino assorbito nella lingua letteraria con apporti di altre varietà, un altro centro almeno parzialmente autonomo di irradiazione e di sviluppo, quello della Svizzera italiana. Rispetto alle situazioni più tipiche di lingue pluricentriche, va comunque tenuto in conto che la stretta contiguità geografica e culturale con l'Italia dà luogo a influenze molto marcate (reciproche ma con un molto maggior peso nel

ufficiali. Ciò ha permesso la definizione di due varietà linguistiche: l'Italiano Statale della Svizzera Italiana, ISSI, e l'Italiano Regionale Ticinese (Pandolfi, 2009).

Figura 1. *Censimento nazionale 1950-2000*

	CENSIMENTO NAZIONALE domanda con risposta singola: "Qual è la lingua in cui pensa e che conosce meglio?"						RILEVAZIONE STRUTTURALE domanda con risposte multiple: "Qual è la sua lingua principale, ovvero la lingua in cui pensa e che sa meglio?"
	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010-2012
Tedesco	72,1	69,4	64,9	65,0	63,6	63,7	65,4
Francese	20,3	18,9	18,1	18,4	19,2	20,4	22,6
Italiano	5,9	9,5	11,9	9,8	7,6	6,5	8,4
Romancio	1,0	0,9	0,8	0,8	0,6	0,5	0,6
Altre	0,7	1,4	4,3	6,0	9,9	9,0	19,2

La distribuzione cronologica porta la nostra attenzione su un altro dato.

Il numero degli italofoeni rilevato dal 1950 al 2000, attraverso il censimento decennale, mostra un picco percentuale del 11,9 nel 1970 come riflesso dell'immigrazione italiana. Tale dato è in continua flessione fino al 6,5% del censimento 2000, sia per il rientro in patria degli immigrati, sia per fenomeni di naturalizzazione. Interessante però notare che dal 2010 il censimento nazionale è stato sostituito da una rilevazione strutturale a cadenza annuale che prevede risposte multiple alla domanda sulla lingua principale. Un tale cambiamento nella raccolta del dato ha permesso di evidenziare fenomeni di plurilinguismo individuale che fanno risalire al 8,4% la percentuale di popolazione elvetica di lingua italiana<sup>5</sup>.

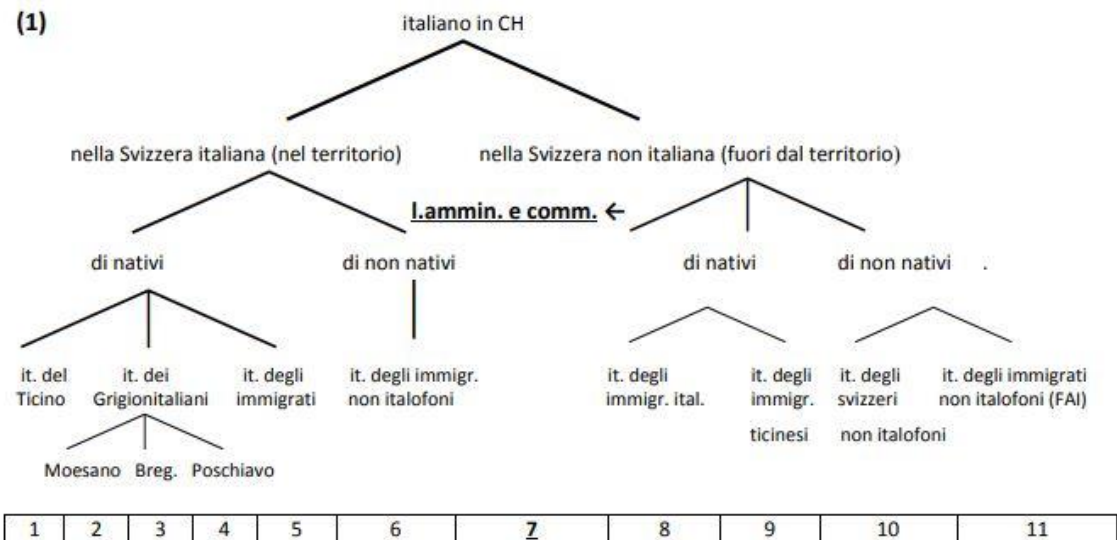
senso dall'Italia alla Svizzera) anche in campo linguistico. La conseguente considerazione dell'italiano della Svizzera italiana come italiano statale e non semplicemente come una variante regionale dell'italiano d'Italia si fonda anche sui dati emersi e presentati nell'opera, e ne trova una conferma. I dati consentono infatti di inserire in un quadro anche quantitativo la parziale distanza, non solo a livello lessicale, già più volte osservata sul piano qualitativo, dell'italiano della Svizzera italiana dall'italiano d'Italia, o almeno da quello rappresentato nei due *corpora* presi in considerazione per il confronto, il LIP (*Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, De Mauro, Mancini, Vedovelli, Voghera, 1993) e il C-Oral-Rom (*Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*, Cresti, Moneglia, 2005). Si constata infatti che per quanto riguarda la densità lessicale l'ISSI mostra una maggiore presenza di parole piene (parole con significato referenziale nella realtà) rispetto alle parole grammaticali (parole con funzione di coesione del testo) e anche il rapporto tra nomi e verbi rivela proporzionalmente una maggiore tendenza, rispetto sempre all'italiano d'Italia, a veicolare l'informazione attraverso i nomi, fatta salva la caratteristica generale del parlato che vede comunque i verbi prevalere sui nomi. Inoltre il parlato svizzero italiano mostra maggiore tendenza alla subordinazione realizzata attraverso marche esplicite, pur rimanendo la coordinazione la strategia discorsiva prevalente, com'è da aspettarsi nel parlato...

L'esame dell'ISSI consente anche di cogliere, per altri versi, caratteristiche vicine all'italiano dell'Italia settentrionale, in particolare lombardo, per esempio nell'uso diffuso di particelle deittiche desemantizzate e rafforzative (per esempio *li, là, qui, qua*). Nel parlato svizzero italiano inoltre è stata riscontrata una maggiore presenza percentuale di forestierismi» (Pandolfi, 2009).

<sup>5</sup> Un'analisi del panorama offerto da questi dati si trova in Moretti, 2019.

All'interno di questa percentuale sono incluse diverse varietà dell'italiano di Svizzera come rappresentate dallo schema presentato da Gaetano Berruto alla conferenza per la "Nuit des langues" (Berna, 2012). Berruto indica ben undici varietà dell'italiano in Svizzera:

Figura. 2. *Le varietà dell'italiano in Svizzera* (Berruto, 2012)



Per alcune di queste è individuabile una precisa collocazione geografica, ma tra queste ve ne sono di diffuse su tutto il territorio della Confederazione.

L'italiano standard arriva attraverso la televisione italiana e la presenza in crescita di immigrazione recente e qualificata, l'italiano statale utilizzato dalle istituzioni, l'italiano regionale ticinese attraverso la televisione svizzera di lingua italiana sono diffusi in gran parte del territorio. A questi si aggiungono le varie forme di italiano regionale e popolare usati in famiglia e l'italiano parlato dalle seconde e terze generazioni.

Un quadro così vario per una popolazione così ridotta porta in alcuni casi a definire l'italiano in Svizzera come qualcosa di non facile da difendere, che spesso fatica a definirsi in modo univoco (Dossier documentario, *La lingua italiana in Svizzera*, Sistema bibliotecario ticinese, 2018).

Da più parti si levano voci in difesa dell'italiano nella Confederazione e la diminuita attenzione nei confronti dell'italiano come lingua cantonale ha portato negli scorsi anni alla nascita di movimenti di sostegno specifici, come il "Forum per l'italiano in Svizzera" costituitosi a Zurigo nel 2012 dall'unione di trentasette associazioni con lo scopo di ottenere «la corretta collocazione entro il 2020 dell'italiano nel quadro del plurilinguismo costituzionale»<sup>6</sup>.

Uno dei risultati indubbiamente più significativi è quello dell'inclusione, nel 2009, della nostra lingua nel concordato HARMOS per l'armonizzazione dei piani di studio e un costante monitoraggio degli istituti scolastici in cui l'italiano viene offerto come lingua opzionale fino alla maturità.

<sup>6</sup> <http://www.forumperlitalianoinsvizzera.ch/index.html>.

Grandi speranze ripongono poi i sostenitori dell'italiano nell'elezione, nel settembre 2017, di Ignazio Cassis, ticinese, al Consiglio federale. Vi è la convinzione, che ho riscontrato sulla stampa, ma anche attraverso colloqui personali con ricercatori, che la presenza di una rappresentanza dell'italiano nel governo nazionale sia un passo importante, che possa rinforzare il sostegno alla promozione della nostra lingua a diversi livelli.

#### 4. LA DIVERSITÀ CULTURALE NELLA SVIZZERA PLURILINGUE

Il plurilinguismo è un elemento costitutivo della Svizzera. Per questa ragione, sin dal censimento della popolazione del 1860 viene censita la lingua parlata (Moretti, 2019).

Si svolgono anche, ogni cinque anni, indagini sull'uso delle lingue nella vita personale e sul luogo di lavoro. Il che permette di avere un quadro della popolazione in cui il parlare una seconda lingua se non è un fenomeno esteso, è almeno un desiderio molto diffuso e nel quadro di tali desideri l'italiano si colloca al quarto posto per i lavoratori svizzeri (cfr. Grafici 1-3)

Grafici 1-4. *Le lingue sul luogo di lavoro Analisi dei dati nell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, (Ufficio federale di statistica, Neuchatel, 2018)

Grafico 1.

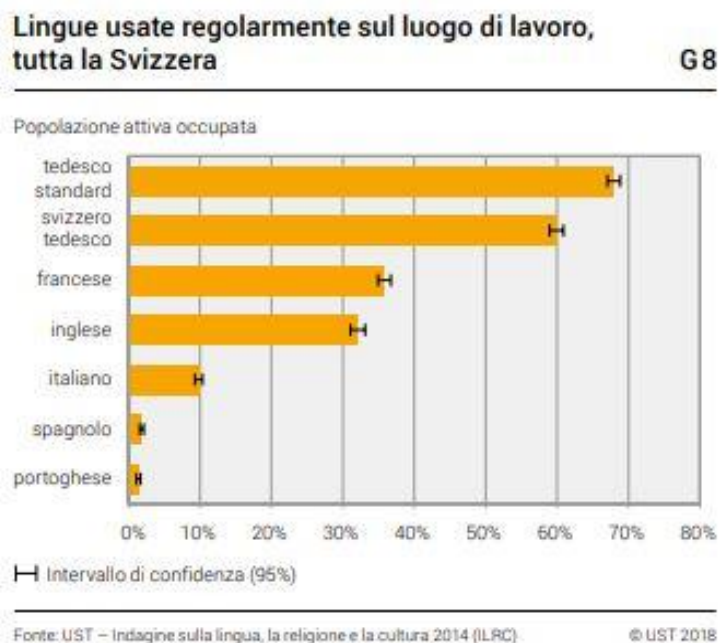




Grafico 2.

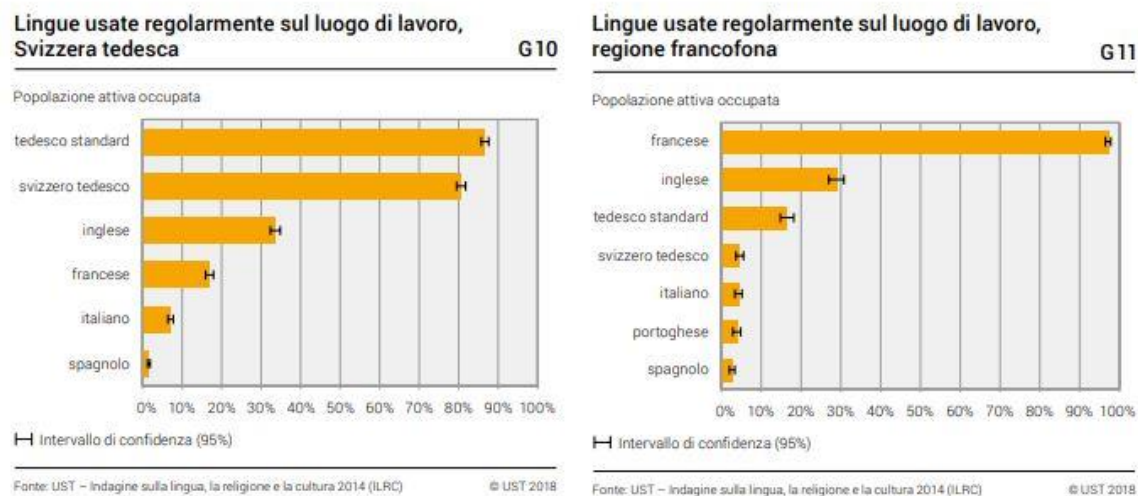
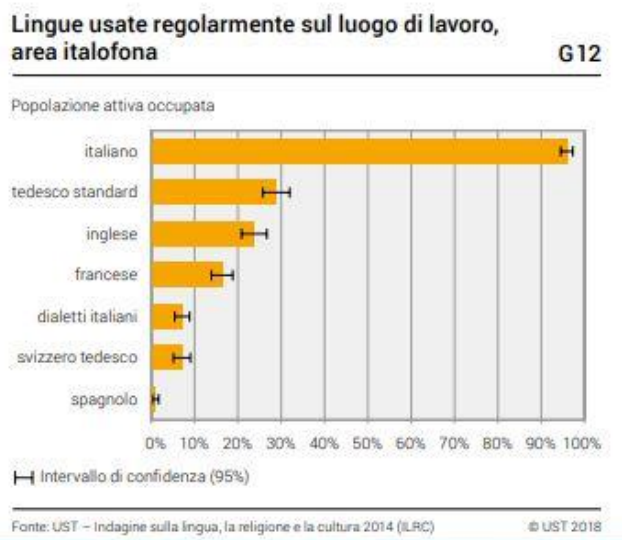


Grafico 3.



Il plurilinguismo, oltre che dato storico, è necessità lavorativa sia per comunicare tra le diversi sedi di imprese ed amministrazioni nazionali sia per consentire gli spostamenti di lavoratori all'interno della Confederazione.

In questo quadro si inseriscono le politiche di armonizzazione dei sistemi scolastici dei diversi cantoni.

#### 4.1 La politica linguistica svizzera al centro dell'Europa

Pur non essendo membro dell'Unione Europea, la Svizzera partecipa a numerosi accordi bilaterali che le hanno consentito, tra l'altro, di prendere parte al processo di studio e costruzione del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

L'aver partecipato a una riflessione di così ampia portata ha avuto ricadute non indifferenti sulle politiche linguistiche della Confederazione che ha esplicitato la necessità di riorientare il proprio percorso d'insegnamento condividendo le linee generali del QCER coordinando i propri insegnamenti e adottandone a livello nazionale molti dei principi, che si sono poi riflessi in precisi atti legislativi.

Fiera della propria partecipazione ai lavori, la Svizzera ama sottolineare che il primo Portfolio europeo delle lingue è di origine elvetica e ne sostiene l'utilizzo da parte degli insegnanti.

«En 2001, le premier Portfolio européen des langues (PEL) (destiné aux jeunes et aux adultes) accrédité par le Conseil de l'Europe est d'origine suisse» (*ibidem*).

La strategia per l'insegnamento delle lingue adottata nel 2004 e il rapporto sulla sua attuazione, *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux – développements – perspectives*, pubblicato nel 2012, fanno un grande lavoro di rilettura e adattamento alla realtà elvetica del QCER, sottolineando l'importanza per la Svizzera di restare connessa alle politiche inter-linguistiche dei Paesi che la circondano.

Figura 3. Estratto dalla “Stratégie de la CDIP” in cui si articolano gli obiettivi di apprendimento linguistico

<p><b>Poursuivre un objectif prioritaire commun</b></p>	<p>2.1 L'enseignement et l'apprentissage des langues au cours de la scolarité obligatoire poursuivent un objectif ainsi articulé:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) grâce à des mesures de promotion et d'encadrement conséquentes dès le début de la scolarité, les élèves construiront et approfondiront leurs compétences dans la langue nationale locale (langue standard);</li> <li>b) les élèves développeront des compétences dans une deuxième langue nationale au moins; le rôle et la fonction de celle-ci dans un pays plurilingue ainsi que des aspects culturels seront particulièrement pris en compte;</li> <li>c) les élèves développeront des compétences dans la langue anglaise;</li> <li>d) les élèves recevront la possibilité de développer des compétences dans d'autres langues nationales;</li> <li>e) les élèves pourvus d'une langue maternelle étrangère auront la possibilité de consolider cette compétence linguistique initiale.</li> </ul>
---	---

Il documento molto ampio, di ben 256 pagine, e ben documentato, presenta un'analisi di tutti gli aspetti pedagogici, metodologici, sociali, linguistici, legati all'insegnamento in una prospettiva plurilingue. Vi si trovano tracce del QCER ma non solo, il lavoro va più in là, sviluppando la ricerca nel contesto multilingue svizzero e non manca di rilevare la consapevolezza che il percorso di adattamento alle singole realtà locali produrrà inevitabilmente delle tensioni.

È questo un primo indizio della distanza tra ciò che si afferma nelle strategie e nei documenti di programmazione e la realtà della classe.

Le ricerche, i programmi nazionali, i documenti strategici sono molto avanzati, tengono in conto la realtà sociale e linguistica della Svizzera e quella globale. Prendono in

carico il tema dell'accoglienza degli studenti in arrivo da percorsi migratori e del loro contributo nell'arricchire il percorso plurilingue della classe.

Di tutto questo si trova poca traccia nella quotidianità della scuola. Nonostante il programma di accoglienza centrato sul singolo allievo sia ottimo e disponga di molte risorse, manca la prospettiva della reciprocità che un approccio interlinguistico potrebbe offrire. Gli allievi sono accompagnati ad imparare il più rapidamente possibile il francese e il tedesco, attraverso lezioni quasi individuali, gratuite, organizzate all'interno dell'orario scolastico in accordo coi docenti di classe. Ma ben poco si fa per valorizzare le competenze pregresse dell'allievo e niente è previsto per dividerle con il resto della classe.

## 5. 2009-2015: IL CONCORDATO HARMOS

Nel 2006, in seguito a una votazione nazionale, preceduta da una lunga fase preparatoria e da un processo di consultazione, è stata adottata una revisione agli articoli della Costituzione della Confederazione Elvetica che riguardano l'educazione.

Secondo i nuovi articoli la Confederazione e i cantoni sono tenuti a vigilare insieme – vale a dire fra gli stessi cantoni e con la Confederazione – sulla qualità e sulla permeabilità dello spazio formativo svizzero; essi sono inoltre tenuti a coordinare i propri sforzi e, in particolare, a collaborare fra loro mediante organi comuni (art. 61a, Cost.).

In applicazione di queste disposizioni, i cantoni hanno adottato all'unanimità l'*Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria* (in seguito Concordato HarmoS).

Il Concordato è l'esito di un processo avviato agli inizi degli anni Novanta ed è entrato in vigore il 1° agosto 2009. Da allora è stato ratificato dalla maggioranza dei cantoni nei quali vive circa l'80% della popolazione residente in Svizzera.

Direttamente coinvolta nella sua realizzazione è stata la "Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione", CDPE, la cui presidente, Isabelle Chassot, presenta con queste parole la pubblicazione del Concordato:

Questo testo documenta un'importante evoluzione del sistema educativo svizzero: l'armonizzazione dei sistemi scolastici cantonali della scuola dell'obbligo per il tramite del coordinamento, su scala nazionale, delle strutture principali e degli obiettivi fondamentali. Parallelamente resta una responsabilità decentralizzata prossima al contesto locale per quanto riguarda i programmi scolastici, l'organizzazione della scuola e la gestione dei docenti. Questo equilibrio è il risultato di decenni di intensi dibattiti politici; è la soluzione migliore per uno Stato plurilingue e federalista come la Svizzera. Nello sviluppo futuro bisognerà preservare questo equilibrio».  
(Berna, luglio 2011)

HarmoS che è incaricato di guidare l'armonizzazione dei percorsi scolastici tra i diversi cantoni, già dal suo primo articolo *Scopo e principi*, si fa promotore della diversità delle culture nella Svizzera plurilingue

Art. 1 Scopo

I cantoni concordatari armonizzano la scuola obbligatoria,

a. armonizzando gli obiettivi dell'insegnamento e le strutture scolastiche,

b. sviluppando e garantendo la qualità e la permeabilità del sistema scolastico mediante strumenti comuni di pilotaggio.

#### Art. 2 Principi

1 Rispettando la diversità delle culture nella Svizzera plurilingue, i cantoni concordatari seguono il principio della sussidiarietà in tutte le loro misure a favore dell'armonizzazione.

2 S'impegnano ad eliminare tutto ciò che sul piano scolastico è d'ostacolo alla mobilità nazionale e internazionale della popolazione.

Tale diversità dovrebbe essere attuata attraverso la definizione di un Piano di studio per ognuna delle tre regioni linguistiche, che contemporaneamente garantisca l'armonizzazione tra le regioni facendo propri e attuando gli obiettivi formativi di HarmoS.

Tali obiettivi individuano cinque settori della formazione di base: lingue, matematica e scienze naturali, scienze umane e sociali, musica arte visiva e arte applicata, movimento e salute.

Ancora una volta si ritrova ben in evidenza il tema dell'identità culturale e dello studio delle lingue come strumento per sostenerla:

1. Durante la scuola obbligatoria, tutte le allieve e gli allievi acquisiscono e sviluppano le conoscenze e le competenze fondamentali, nonché l'identità culturale, che permettono loro di continuare ad imparare durante tutta la vita e di trovare il loro posto nella vita sociale e professionale.

2. Nel corso della scuola obbligatoria, ogni allieva e ogni allievo acquisisce la formazione di base che le/gli permette d'accedere ai cicli di formazione professionale o di formazione generale di grado secondario II, in particolare nei seguenti settori:

- a. lingue: una solida formazione di base nella lingua locale (padronanza orale e scritta) e delle competenze essenziali in una seconda lingua nazionale e almeno in un'altra lingua straniera;
- b. matematica e scienze naturali: una formazione di base che permetta di applicare nozioni e procedure matematiche essenziali e che dia la capacità di riconoscere le connessioni fondamentali delle scienze naturali e tecniche;
- c. scienze umane e sociali: una formazione di base che permetta di conoscere e capire gli aspetti fondamentali dell'ambiente fisico, umano, sociale e politico;
- d. musica, arte visiva e arte applicata: una formazione di base teorica e pratica diversificata, mirata allo sviluppo della creatività, dell'abilità manuale e del senso estetico, nonché all'acquisizione di conoscenze inerenti al patrimonio artistico e culturale;
- e. movimento e salute: un'educazione al movimento e un'educazione alla salute dirette allo sviluppo di capacità motorie e d'attitudini fisiche, come pure alla promozione del benessere fisico e psichico.

3. La scuola obbligatoria favorisce nelle allieve e negli allievi lo sviluppo di una personalità autonoma come pure l'acquisizione di competenze sociali e del senso di responsabilità verso il prossimo e verso l'ambiente.

## 6. TRE PIANI DI STUDIO

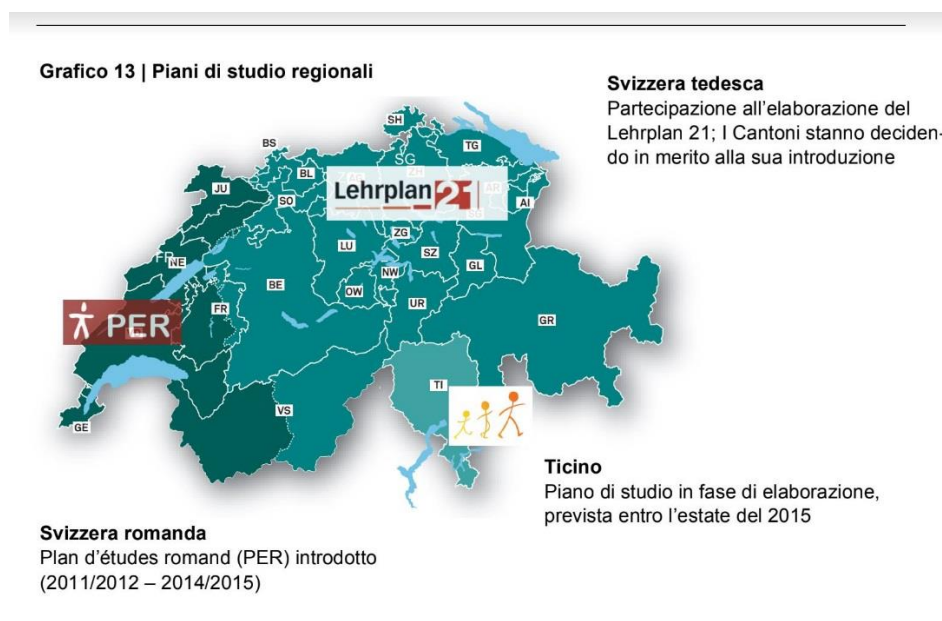
Le tre regioni linguistiche della Svizzera tedesca, romanda, e il Ticino si sono accordate per definire tre piani di studio che sviluppino gli obiettivi di HarmoS e ne rispettino la struttura generale.

Il tempo previsto di attuazione del percorso di armonizzazione è stato di sei anni, in cui i vari cantoni hanno anche adattato e costruito le strutture scolastiche necessarie per accogliere il nuovo afflusso di allievi conseguente all'introduzione dell'obbligo scolastico all'età di quattro anni e per rispondere alle esigenze didattiche dei nuovi programmi. Un gran lavoro quindi che ha coinvolto tutto il sistema dell'insegnamento, dalla formazione degli insegnanti, all'adattamento dei programmi e dei materiali didattici, alla costruzione di nuovi edifici scolastici.

Nel 2015 vi è stata la prima verifica, che ha constatato l'avanzamento del percorso, in particolare nella regione francofona (cfr. Figura 4).

Per la Svizzera francese, il *Plan d'études romand* (PER), al quale sono soggetti 7 cantoni di lingua romanda, è stato adottato nel 2010 dalla Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda (CIIP). A partire dall'anno scolastico 2011/2012 il *Piano di studio* è stato progressivamente introdotto nelle scuole (<https://www.plandetudes.ch/>).

Figura 4. *Mappa d'attuazione di HarmoS, a.s. 2014-2015*



Per la Svizzera tedesca, il Lehrplan 21 (che riguarda i 21 cantoni della Svizzera tedesca), dopo essere stato oggetto di una consultazione durante l'anno 2013, è stato progressivamente implementato a partire dall'anno scolastico 2015/2016<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Cfr. <https://www.lehrplan21.ch/>.

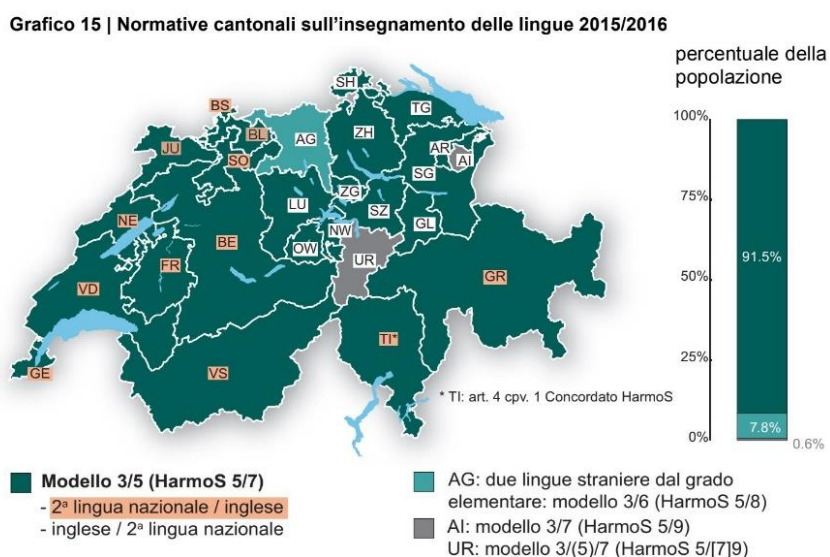
Per il Cantone Ticino è stato redatto un *Piano di studio* che non comprende però il Grigioni italiano, che il 30 novembre 2008 ha respinto, insieme al Cantone Turgovia, il referendum che proponeva l'adesione al processo di armonizzazione. Diversi gruppi di lavoro composti da figure attive nel sistema formativo ticinese hanno contribuito alla stesura del documento che, a seguito di una importante consultazione interna, è stato approvato dal Consiglio di Stato nell'estate del 2015. A partire dall'anno scolastico 2015/16 è iniziata la sua messa in atto nelle scuole ticinesi<sup>8</sup>.

Oltre ai piani di studio, anche i materiali didattici e gli strumenti di valutazione devono essere coordinati tra le tre regioni linguistiche e sono tenuti a considerare le competenze fondamentali definite dalla CDPE.

## 7. L'ITALIANO LINGUA CANTONALE

L'articolo 4 del Concordato riguarda specificamente l'insegnamento delle lingue e prevede l'inserimento di una seconda lingua cantonale e di una terza lingua straniera al più tardi a partire dal 7<sup>mo</sup> anno di scuola (l'obbligo secondo HarmoS inizia al compimento dei quattro anni). Si richiede inoltre di offrire l'insegnamento facoltativo di una terza lingua nazionale.

Figura 5. *Mappa delle normative cantonali sull'insegnamento delle lingue 2015/16*



Alcuni dei Cantoni non aderenti ad HarmoS indicano che il francese e/o l'inglese non sono più materie obbligatorie al grado secondario I per tutti gli allievi. È per esempio una materia opzionale al 9° anno di scuola (HarmoS 11) oppure è possibile esonerare gli studenti più deboli al grado secondario I. La questione non è stata considerata per i Cantoni che hanno aderito ad HarmoS. Si presuppone però che tali regole di esonero non sussistano per le lingue straniere o che siano state o verranno abrogate.

<sup>8</sup> Cfr. <https://www4.ti.ch/decs/ds/HarmoS/piano-di-studio/piano-di-studio-del-cantone-ticino/>.

Da questo quadro si potrebbe quindi dedurre che l'insegnamento dell'italiano nella scuola dell'obbligo sia previsto e sostenuto a diversi livelli in tutto il territorio della Confederazione.

In realtà l'attivazione del suo insegnamento come seconda lingua cantonale non avviene né nei cantoni francofoni, che prediligono il tedesco, né in quelli germanofoni che prediligono il francese o l'inglese.

L'italiano quindi è presente su base cantonale come opzione a partire dal nono anno di scolarità, in alternativa con altre materie qualificanti il percorso, come economia, matematica-fisica, latino, e diventa quindi la quarta lingua dopo l'inglese per allievi degli ultimi tre anni di scuola dell'obbligo.

Non tutti i cantoni e non tutte le scuole attivano i corsi di italiano e l'applicazione delle indicazioni HarmoS, in questo caso, produce risultati anche molto diversi.

Nel Canton Vaud l'italiano è presente come "Option Spécifique", la materia qualificante il percorso scolastico, che gli allievi scelgono a partire dal nono anno. Viene dispensata per quattro ore la settimana e fa parte delle prove da sostenere all'esame di Certificat che sancisce la fine del percorso di obbligo scolastico e determina quale possa essere il seguito degli studi.

(A partire dai dodici anni, in 9<sup>a</sup>, gli studenti sono orientati in base al merito. Il tipo di Certificat ottenuto in 11<sup>a</sup> determina la possibilità di accedere direttamente all'École de Maturité o ad altri percorsi più immediatamente professionalizzanti. Il modello, che ai nostri occhi italiani può apparire molto competitivo, in realtà è molto permeabile, grazie a un sistema di anni integrativi, passerelle e a una valutazione continua che consente il passaggio degli allievi da un percorso all'altro a fine semestre. Il tutto supportato dall'assenza di stigmatizzazione dell'allievo che dovesse trovarsi a *redoubler* l'anno scolastico o a scegliere una scuola professionale, che qui è altamente qualificante).

## 8. L'ITALIANO NELLE UNIVERSITÀ

Importanti centri di diffusione e promozione della lingua e letteratura italiana in Svizzera sono i dipartimenti di Italianistica presenti nelle università delle diverse regioni linguistiche.

Nei programmi di Bachelor, Master e Dottorato delle cattedre di italianistica svizzere studiano oltre un migliaio di studenti e studentesse, in otto sedi distribuite su tutto il territorio elvetico.

Le cattedre dialogano e cooperano tra di loro e con le realtà universitarie d'oltre frontiera, entrando d'altro canto in relazione anche con le istituzioni politiche, culturali e scolastiche locali e con un ampio pubblico residente nel territorio. I programmi di italianistica intrattengono circa 150 accordi di mobilità studentesca in

Europa e presso le loro sedi le cattedre offrono ogni anno un centinaio di manifestazioni e convegni su vari aspetti della lingua e della cultura italiana (*L'italianistica in Svizzera*, 2018<sup>9</sup>).

<sup>9</sup> *L'italianistica in Svizzera*, brochure distribuita all'incontro delle cattedre svizzere di italiano: L'italiano in Svizzera, la Svizzera in italiano, 10 novembre 2018, Università di Ginevra:



Sono otto le università svizzere che offrono insegnamenti di linguistica e di letteratura italiana: quattro di esse si trovano nella Svizzera tedesca, a Basilea, Berna, Zurigo e San Gallo; tre – Friburgo, Ginevra e Losanna – hanno sede nella Svizzera francese e una, l'Università della Svizzera italiana, a Lugano:

- Basilea, Bachelor e Master: <https://www.unibas.ch/de/Studium/Studienangebot/Studiengaenge-faecher/Italianistik-MA.html>;
- Berna: <http://www.italiano.unibe.ch/>;
- Zurigo, Bachelor e Master: <http://www.degrees.uzh.ch/en/bachelor/50000007/50306169/50608448>;
- San Gallo: <https://www.unisg.ch/en/universitaet/schools/humanities-and-social-sciences/ueber-shss-fachbereiche-personen/italienische-sprache-literatur>;
- Friburgo, Bachelor e Master: <https://www3.unifr.ch/ital/it/>;
- Ginevra, Bachelor, Master: <https://www.unige.ch/lettres/roman/unites/italien/accueil/>;
- Losanna Bachelor e Master: (<https://www.unil.ch/ital/presentazione-1>);
- San Gallo: <https://www.unisg.ch/en/universitaet/schools/humanities-and-social-sciences/ueber-shss-fachbereiche-personen/italienische-sprache-literatur>;
- Lugano: Bachelor e Master: <http://www.isi.com.usi.ch/index.htm>.

All'interno dei piani di studio e di un'offerta didattica di altissimo livello, si nota in generale la consistenza degli studi in letteratura italiana antica, con un buon numero di cattedre a esperti dantisti, seguiti da insegnamenti sulla letteratura del Novecento a cui si affiancano corsi in filologia e storia della lingua.

Non è prevista un'offerta in didattica della lingua L1-L2. In effetti si tratta di percorsi di laurea in lettere, necessari per accedere all'insegnamento dell'italiano nella scuola, ma non sufficienti; dopo il diploma è necessario abilitarsi presso un'Alta Scuola Pedagogica cantonale.

Le università sono quindi centri di produzione culturale in italiano, l'insegnamento è per la maggior parte dispensato da madrelingua. Numerosi progetti di ricerca, che qui dispongono di risorse ormai inimmaginabili in Italia, si occupano dell'arte e della letteratura del nostro Paese, con particolare attenzione al Rinascimento. Interessanti ai nostri fini, sono poi gli studi sull'italiano in Svizzera che muovono dal lavoro di Gaetano Berruto all'Università di Zurigo e proseguono con Bruno Moretti all'Università di Berna.

Riassumendo la situazione a grandi linee possiamo dire che la ricerca accademica in Svizzera presidia gli studi letterari italiani garantendo un alto livello di produzione e insegnamento anche attraverso la *Scuola dottorale in Studi italiani - Letteratura, linguistica e filologia* a cui aderiscono le università di Berna, Ginevra, Losanna, Friburgo, Neuchatel (<https://italiano.cuso.ch/pagina-iniziale/>).

La formazione degli insegnanti è demandata alle Alte Scuole Pedagogiche, che sono scuole di formazione, offrono dei percorsi abilitanti all'insegnamento, ma non possono contare su un corpus di ricerca accademica di livello universitario.

[https://m4.ti.ch/fileadmin/POTERI/DTCF/ITALIANITA/20170307\\_Cattedre\\_italianistica/DEF\\_Italianistica\\_brochure\\_2017.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/POTERI/DTCF/ITALIANITA/20170307_Cattedre_italianistica/DEF_Italianistica_brochure_2017.pdf).



Un'eccezione è costituita dalla *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI) che riunisce la formazione universitaria con quella professionale e negli anni recenti ha portato avanti il progetto di istituire nella Svizzera italiana un Centro di didattica della lingua e della letteratura italiana.

Emerge da questi contributi la convinzione che la didattica dell'italiano abbia bisogno di essere professionalizzata; abbia bisogno di formatori esperti che possano vantare una concreta esperienza d'insegnamento della materia nelle aule scolastiche, ma al tempo stesso che possano dedicarsi alla ricerca scientifica applicata, all'innovazione didattica, alla validazione delle buone pratiche, alla produzione di manuali e testi didattici efficaci. Alla didattica disciplinare professionalizzata spetta infatti il compito di stabilire un nesso fruttuoso tra la pratica in aula e la ricerca scientifica, affinché la prima non si riduca alla routine e all'omologazione dell'esistente e la seconda non sia un mero esercizio accademico avulso dal contesto e di difficile, se non impossibile, applicazione. Occorre che la didattica disciplinare coltivi la giustificata ambizione di diventare appieno disciplina scientifica, con una propria identità che la distingue tanto dalle scienze dell'educazione quanto dal sapere dell'ambito disciplinare di cui si propone come didattica (Ostinelli, 2015).

In questa direzione si è mossa anche la ricerca, *Diversità delle lingue e delle competenze linguistiche in Svizzera, Programma nazionale di ricerca PNR 56*, che ha portato alla elaborazione di un Curriculum Minimo d'Italiano, di cui tratteremo al capitolo 9 (Moretti, 2010).

## 9. L'ITALIANO NELLA SCUOLA SVIZZERA ROMANDA

Con la *Déclaration de la CIIP* del 30 gennaio 2003 relativa alla *politique de l'enseignement des langues en Suisse romande*, la Svizzera romanda dispone di un documento politico di base che introduce esplicitamente la didattica integrata delle lingue.

In applicazione del Concordato HarmoS, nella scuola dell'obbligo della Svizzera romanda è stato introdotto dal 2011-12 il *Plan d'Études Romand* (PER).

Il piano di studi è stato sviluppato sulla base della *Convention scolaire romande*, a cui hanno aderito tutti i Cantoni della Svizzera romanda e i Cantoni bilingui. L'articolo 7 della Convenzione istituisce: «La CIIP [Conférence intercantonale de l'instruction publique] édicte un plan d'études romand».

Dopo un lavoro di anni per la sua elaborazione ed un'ampia consultazione nel 2008, il PER viene pubblicato nel 2010. È stato introdotto gradualmente nelle scuole della Svizzera romanda a partire dall'anno scolastico 2011/2012 fino all'anno scolastico 2014/2015.

Nel PER l'italiano è riconosciuto come disciplina cantonale, anche se con uno statuto minore già nel quadro degli obiettivi generali:

L'italien – langue nationale – disposant d'un statut facultatif ou optionnel selon les cantons, n'est pas décliné en termes d'Objectifs d'apprentissage dans le PER. Il appartient toutefois aux cantons concernés de proposer un plan

d'études conforme aux choix descriptifs du PER et correspondant au statut spécifique de l'enseignement de l'italien dans chacun d'eux.

Mentre quindi per le altre lingue nazionali e per l'inglese il PER articola anno per anno una serie di obiettivi di apprendimento e fornisce materiali didattici<sup>10</sup> redatti in funzione di essi, l'italiano e il latino rimangono discipline facoltative, attivabili o meno nel singolo cantone.

A partire dal quindicesimo anno di età, termina l'obbligo scolastico e i percorsi si differenziano tra gli allievi che proseguono gli studi verso la maturità e l'università e quelli che scelgono percorsi formativi più immediatamente professionalizzanti e comunque molto qualificati.

L'École de Maturité è basata, oltre alle materie comuni per tutti, su piani di studio individuali che l'allievo compone scegliendo tra una serie di materie alternative.

Qui ricompare l'italiano sia come seconda lingua nazionale, in alternativa al molto richiesto tedesco, raccogliendo quindi spesso gli allievi più deboli sia come lingua opzionale andando quindi a completare il curriculum di quegli studenti che hanno scelto una formazione a carattere linguistico, ad esempio con francese + tedesco + inglese + italiano, oppure classico con francese + tedesco + latino + greco + italiano.

Si tratta comunque di un quadro orario consistente, fatto di quattro ore settimanali su tre anni di scuola.

Per quanto riguarda obiettivi e metodi didattici, il PER fa riferimento esplicitamente al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, ma come si legge nell'estratto seguente, si tratta di un riferimento limitato alla definizione dei livelli di competenza:

En langues étrangères, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) fournit la base pour définir les Objectifs d'apprentissage visés en fonction d'une échelle de niveaux établie pour chacune des compétences partielles considérées. Il permet ainsi de situer les performances des élèves de manière précise et explicite. Les Portfolios européens des langues (PEL II en particulier, pour les cycles 2 et 3), élaborés à partir du CECR, reprennent ces niveaux, tout en faisant une large place aux démarches d'autoévaluation des élèves.

Tavola 1. I livelli del PEL

**Niveaux d'attentes en Italien (selon les références au CECR et au PEL II)**

	11 <sup>e</sup> Attente fondamentale
Compréhension de l'oral A 2.1 A 2.2	B 1.2
Compréhension de l'écrit A 2.1 A 2.2	B 1.2
Production de l'oral – S'exprimer oralement en continu	B 1.1
Production de l'oral – Prendre part à une conversation	B 1.1
Production de l'écrit	B 1.1
Fonctionnement de la langue	B 1

<sup>10</sup> In Svizzera i materiali didattici, libri, quaderni, dizionari e cancelleria, sono forniti dal cantone a ogni singolo allievo per tutta la durata della formazione obbligatoria.

I rimandi al QCER non arrivano oltre, non vi è collegamento per quanto riguarda l'approccio, i contesti, i repertori delle competenze, i processi di apprendimento e insegnamento delle lingue, se non un generico invito a favorire l'approccio interlinguistico.

Molto dettagliato è invece il lavoro sugli obiettivi da raggiungere alla fine di ciascun anno di scuola che sono definiti come "Objectif 31, 32, 33, 34, 36" del PER e dettagliati in tabelle.

All'interno del PER si trovano quindi tracce del QCER, il rimando ai livelli, alcune parole chiave e un'assonanza per ciò che riguarda gli obiettivi interculturali. Il percorso di adattamento di tali obiettivi alla realtà elvetica, che formalmente si trova al di fuori dell'Unione Europea, anche se geograficamente ne è al centro, ha visto diluirsi ogni riferimento all'approccio comunicativo del Quadro.

Molto poco si dice nel PER di sillabo e metodo, demandando implicitamente ai materiali didattici tale scelta, che come vedremo si basano in gran parte su un sillabo strutturale e un metodo grammatical-traduttivo.

## 10. MATERIALI DIDATTICI NELLA SVIZZERA ROMANDA

Nella scuola dell'obbligo svizzera i materiali didattici sono forniti dallo Stato che ne assicura la produzione o l'adattamento per tutte le discipline obbligatorie previste dal concordato HarmoS.

Come parte del processo di armonizzazione definito dal concordato, tutti gli allievi della medesima regione linguistica studieranno sugli stessi libri le stesse materie fino ai quindici anni. I materiali didattici per la Svizzera romanda sono presentati sul sito del PER (<https://www.plandetudes.ch/>) e riguardano tutti gli anni di scuola e tutte le materie, lingue straniere incluse ad eccezione dell'italiano.

Il caso particolare della nostra lingua come disciplina facoltativa ha fatto sì che si lasciasse libertà ai singoli cantoni di adottare o produrre manuali d'italiano da distribuire in tutte le scuole.

E qui sta la maggior debolezza di un processo di riforma ammirevole che si propone obiettivi avanzati in tema di multilinguismo e multiculturalità nella scuola. Ha la possibilità, i mezzi e le risorse per sostenerlo attraverso materiali didattici innovativi, ma per quanto riguarda l'italiano ha rinunciato a quest'ultimo decisivo passaggio.

Il Canton Vaud, ad esempio, ha scelto di attivare l'italiano come lingua opzionale nel terzo ciclo della scolarità dell'obbligo, adottando il manuale *Rete Junior*, di Marco Mezzadri e Paolo E. Balboni per Guerra Edizioni, in un'edizione del 2005.

Per supplire alle difficoltà di utilizzare un tale manuale in classi di allievi e insegnanti francofoni, la Direction Générale de l'École Obligatoire, ha prodotto dei materiali aggiuntivi. In questi materiali, maggiormente usati in classe, si ritrova un approccio tradizionale, grammatical-traduttivo, che ben si presta al metodo di valutazione quantitativa, dominante nella scuola svizzera.

I cinque volumi aggiuntivi sono stati redatti da una commissione nominata dalla DGEO e composta da insegnanti che hanno selezionato una serie di testi di letteratura italiana contemporanea e vi hanno costruito intorno delle attività declinate secondo gli elementi grammaticali da apprendere. Gli esercizi si basano in molta parte sull'apprendimento mnemonico di liste di vocaboli e strutture grammaticali, su cui gli

studenti sono spesso sottoposti a verifica scritta, e la compilazione di tabelle di verbi alle quali è dedicato un volume apposito. A ciò si può evincere che l'attaccamento ad un approccio tradizionale e al metodo grammaticale-traduttivo faccia parte di una più ampia questione culturale. L'ammirevole e quasi inimitabile efficienza elvetica in ogni campo e livello dell'amministrazione pubblica è storicamente basata su un modello premiale di verifiche e valutazioni continue e quantitative, a cui la scuola e gli insegnanti non possono sottrarsi: quantitativo è buono, affidabile, trasparente, monitorabile, misurabile e quindi alla fine anche produttore di qualità. Mentre qualitativo è ambiguo, sfuggente, opaco, soggettivo, non verificabile quindi inaffidabile.

Il nodo dell'alternativa tra istinto, passione e misurabilità nell'insegnamento dell'italiano è oggetto di un dibattito aperto in terra elvetica, ove a qualcuno sta stretta l'ossessione delle competenze e della loro misurabilità (Ghezzi, 2018), che ancora domina molti approcci didattici.

## 11. CONCLUSIONI

Sulla base dei dati e degli elementi di contesto sopra descritti, per tracciare un quadro della presenza dell'italiano nelle scuole svizzere e ipotizzarne gli sviluppi futuri occorre prendere in considerazione tre macro questioni all'incrocio delle quali si può ipotizzare gli sviluppi futuri della lingua italiana nella Confederazione elvetica.

1. Prima di tutto la condizione attuale dell'italiano in Svizzera è frammentata e in rapida evoluzione. Si parlano molte varietà dell'italiano e in molti luoghi diversi. Solo la metà di coloro che indicano l'italiano come lingua principale risiede nella Svizzera Italiana, dove per altro convivono due varietà, l'Italiano Statale e l'Italiano Regionale Ticinese, oltre a una rilevante presenza dei dialetti.

L'altra metà degli italofoeni è sparsa nel resto del territorio nazionale e comprende l'arcipelago degli immigrati italiani, che va dalle seconde e terze generazioni figlie di migranti poco o niente scolarizzati, alla recentissima impennata di presenze di migranti altamente specializzati. La frammentazione dell'arcipelago dell'italianità di Svizzera ne ha determinato un progressivo indebolimento identitario che risulta evidente se messa a confronto con la compatta massa operaia degli anni Settanta, poco scolarizzata, vittima di razzismo, ma con un'identità chiara, di cui troviamo traccia nei sopravvissuti circoli regionali italiani. In essi le generazioni più giovani fanno fatica a identificarsi e spesso li vivono come ostacolo all'integrazione.

Le associazioni, i comitati, i centri di ricerca più attivi e innovativi nella promozione della lingua e della cultura italiana nella Confederazione sono quelli della Svizzera italiana, che si affiancano al lavoro di altissimo livello delle università. Minore e molto localizzato è il contributo dell'unico Istituto Italiano di Cultura, per quanto molto attivo a Zurigo, e dei comitati della Società Dante Alighieri.

Quindi da una parte un vivace puzzle di cattedre, osservatori e associazioni pro-italiano svizzero, che genera pubblicazioni, progetti di ricerca e arriva a incidere sulla programmazione strategica a livello nazionale, facendo esplicitamente della difesa dell'italiano una battaglia politica, per quanto minoritaria. Dall'altra le istituzioni ufficiali dell'italiano d'Italia che portano avanti, spesso in sordina e in autonomia l'una dall'altra, un modello consolidato di corsi per le certificazioni e un calendario annuale di conferenze, senza che in questo si intraveda una strategia o uno sguardo ai giovani italofoeni di

Svizzera. È difficile immaginare come tutti questi frammenti dispersi e diversi di radici italiane possano riconnettersi e operare a sostegno della nostra lingua e cultura.

2. L'innovazione e la ricerca sulla didattica delle lingue nella Confederazione Elvetica hanno storia lunga. Da un lato hanno sempre beneficiato del plurilinguismo costitutivo della nazione, che è sempre stata un laboratorio linguistico al centro d'Europa. Dall'altro questo stesso plurilinguismo sembra aver giocato un ruolo opposto, come se l'essere un Paese di per sé multilingue avesse permesso di proseguire senza sforzi specifici di innovazione della didattica e della promozione linguistica.

Vi è un processo di riforma, che prende l'avvio parallelamente agli studi preparatori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. La Svizzera ha fatto parte fin dall'inizio dei gruppi di studio che hanno collaborato alla definizione del QCER. Ha contribuito in maniera importante alla riflessione sul rapporto lingua-cultura-identità e ha recepito l'importanza dell'interculturalità e dell'educazione plurilinguistica e pluriculturale. Da questi lavori è nata la *Stratégie* del 2004, i cui obiettivi molto ambiziosi vanno nettamente nella direzione dell'interculturalità. In essa vi è una visione globale del rapporto lingua-cultura-identità, da perseguire su scala nazionale in connessione con le politiche interlinguistiche dei Paesi vicini e sostenendo la salvaguardia delle culture di origine dei migranti.

Date queste premesse, considerate l'abbondanza di risorse investite nell'educazione e le ridotte dimensioni del territorio, ci si aspetterebbe di trovare classi in cui gli approcci all'insegnamento/apprendimento delle lingue e i metodi glottodidattici più avanzati siano la quotidianità. La realtà della scuola ci dice altro, come più sopra messo in evidenza.

3. Un'ultima considerazione, che suona quasi paradossale, riguarda la contrapposizione tra prospettiva interculturale e processo di integrazione. Attualmente in Svizzera si stanno attuando politiche demografiche esito di una programmazione molto lungimirante, partita da almeno due decenni e proiettata avanti di altri vent'anni e che prevede un aumento considerevole della popolazione dovuta all'immigrazione. Per controllare le potenziali tensioni sociali legate a consistenti flussi migratori, si è scelto d'investire su un processo di integrazione il più rapido possibile. La scuola è al centro di questo processo. La rapidità di acquisizione della cittadinanza ne è il caposaldo.

Questa spinta a una rapida integrazione è sicuramente ammirevole nell'attuale panorama europeo. Addirittura, una volta acquisita la cittadinanza da parte di immigrati è fatto espresso divieto a qualsiasi ricerca statistica di considerare l'origine migratoria dei soggetti di indagine.

Ma ci si può domandare, in conclusione, se un tale approccio apparentemente iper-inclusivo, non sia in contrasto con la sopravvivenza di una vera e propria prospettiva interculturale. Il supporto all'apprendimento della lingua locale produce esiti stupefacenti nei giovani allievi. Dopo i due anni di corso di sostegno spesso non si sente più nel parlato la loro origine non francofona. Ma che cosa succede della loro identità? È giusto che l'insegnante del grado successivo di scuola non abbia le informazioni relative al passato migratorio dell'allievo o sul fatto che a casa non parli francese? Questa rapidità nel renderci svizzeri, è sicuramente il contrario dell'emarginazione, ma temo abbia più il retrogusto dell'assimilazione che quello di una interculturalità in cui le lingue e le culture di origine siano salvaguardate e costituiscano una risorsa da usare e sviluppare, in particolare a scuola nell'ambito dell'educazione plurilingue e pluriculturale prefigurata nei documenti ufficiali elvetici e in quelli dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2011), *Vitalità di una lingua minoritaria. Aspetti e proposte metodologiche / Vitality of a minority language. Aspects and methodological issues*, Atti del Convegno di Bellinzona, 15-16 ottobre 2010, a cura di Moretti B., Pandolfi E. M., Casoni M., Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona.
- AA.VV. (2011), *L'italiano nostro e degli altri: le varietà dell'italiano*, Associazione Carlo Cattaneo (Quaderno n. 67), Castagnola.
- AA.VV. (2017), *Linguisti in contatto 2. Ricerche di linguistica italiana in Svizzera e sulla Svizzera*, a cura di Moretti B., Pandolfi E. M., Christopher S., Casoni M., Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona.
- Berruto G. (2012), *L'italiano degli svizzeri*, Testo della conferenza tenuta in occasione della "Nuit des langues" a Berna (Bernerhof), 8 novembre 2012.
- Casoni M. (2011), *Italiano e dialetto al computer. Aspetti della comunicazione in blog e guestbook della Svizzera italiana*, Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona.
- CDIP (2012), *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. Etat des lieux – développements – perspectives*, Sandra Hutterli, Berne:  
[https://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B\\_f.pdf](https://edudoc.ch/record/106281/files/Stub34B_f.pdf).
- Christopher S. (2015), *I flussi comunicativi in un contesto istituzionale universitario plurilingue*, Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona.
- Christopher S. (2018), "L'enseignement des langues dans le système éducatif suisse", in Philippe Moser P., Moretti B. (a cura di), *La situation sociolinguistique en Suisse*, numero speciale di "Cahiers Internationaux de Sociolinguistique", 2/14, pp. 183-195.
- Janner M. C., Casoni M., Bruno D., in stampa, *Le lingue in Svizzera. Addendum. Analisi dei dati dell'indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- Moretti B. (a cura di) (2005), *La terza lingua - aspetti dell'italiano in Svizzera agli inizi del terzo millennio: dati statistici e varietà dinamiche*, Dadò, Locarno.
- Moretti B. (2019), "Il plurilinguismo nella società e nella scuola svizzera", in *La Crusca per voi*, I.
- Pandolfi E. M. (2009), *LIPSI, Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana*, Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana, Bellinzona.
- Pandolfi E. M., Casoni M., Bruno D., (2016), *Le lingue in Svizzera. Analisi delle Rilevazioni strutturali 2010-12*, Osservatorio linguistico della Svizzera italiana, Bellinzona.
- Ufficio federale di statistica, (2016), *Un ritratto della Svizzera Risultati dei censimenti 2010-2014*, Neuchâtel:  
<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/1021397/master>.
- Ufficio federale di statistica, (2018), *Le lingue sul luogo di lavoro Analisi dei dati nell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*, Neuchâtel.
- "L'italianistica in Svizzera", brochure distribuita all'incontro delle cattedre svizzere di italiano: L'italiano in Svizzera, la Svizzera in italiano, 10 novembre 2018, Università di Ginevra:  
[https://m4.ti.ch/fileadmin/POTERI/DTCF/ITALIANITA/20170307\\_Cattedre\\_italianistica/DEF\\_Italianistica\\_brochure\\_2017.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/POTERI/DTCF/ITALIANITA/20170307_Cattedre_italianistica/DEF_Italianistica_brochure_2017.pdf).

## Trasmissioni radiofoniche

<https://www.rsi.ch/rete-uno/programmi/intrattenimento/la-consulenza/Lo-stato-dellitaliano-in-Svizzera-11398479.html>.

<https://www.rsi.ch/rete-uno/programmi/intrattenimento/millevoci/Come-difendere-l%E2%80%99italiano-dalle-minacce-del-globalismo-linguistico-11109318.html>.

## Progetti di ricerca

Moretti B., Per una nuova posizione dell'italiano nel contesto elvetico. Strumenti e strategie per l'elaborazione di un curriculum minimo di italiano, Rapporto finale del progetto di ricerca Diversità delle lingue e delle competenze linguistiche in Svizzera, Programma nazionale di ricerca PNR 56.

Ostinelli M., a cura di, "La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive", atti del convegno Quale didattica dell'italiano? Problemi e prospettive dell'insegnamento dell'italiano, Locarno Dipartimento formazione e apprendimento della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, 17 e 18 ottobre 2014.

## IL CONCORDATO HARMOS

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, BILANCIO 2015. *Armonizzazione degli elementi fondamentali fissati nella Costituzione (art. 62 cpv. 4 Cost.) per la scuola obbligatoria*, 18 giugno 2015: <http://www.edk.ch/dyn/11613.php>.

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, *RECOMMANDATIONS relatives à l'enseignement des langues étrangères (langues nationales et anglais) à l'école obligatoire* adoptées par l'Assemblée plénière de la CDIP le 26 octobre 2017: <http://www.edk.ch/dyn/11704.php>.

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, FEUILLE D'INFORMATION, *Objectifs nationaux de formation pour la scolarité obligatoire: des compétences fondamentales à acquérir dans quatre disciplines*, Service de presse du Secrétariat général CDIP, 5.4.2018: <http://www.cdip.ch/dyn/15415.php>.

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, *Compétences fondamentales pour les langues étrangères. Standards nationaux de formation*, adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16 juin 2011: [https://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_f.pdf](https://edudoc.ch/record/96779/files/grundkomp_fremdsprachen_f.pdf).

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, *Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS)* del 14 giugno 2007: [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/Commentario\\_italiano\\_conc.\\_HarmoS\\_finale.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/HARMOS/documenti/Commentario_italiano_conc._HarmoS_finale.pdf).

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, *Comparaison de plans d'études – première et deuxième langues étrangères* Annexe, Octobre 2005: [https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/HarmoS/l\\_fremdsprachen\\_a\\_f.pdf](https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/HarmoS/l_fremdsprachen_a_f.pdf).

EDK-CDIP-CDEP-CDPE, *PROGRAMME DE TRAVAIL 2015–2019*. Version actualisée 2017 adoptée par l'Assemblée plénière le 22 juin 2017: <https://edudoc.ch/record/127407?ln=fr>.

### **Sitografia**

<http://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>.

<https://www.lehrplan.ch/>.

<http://www.pianodistudio.ch/>.

<http://www.italianosubito.ch/>.



# INDAGINE SULL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANE IN LIBANO

*Graziano Serragiotto, Giuseppe Mangeri<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Il presente articolo si pone l'obiettivo di esaminare parte dei dati qualitativi riguardanti la situazione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiane nelle scuole di ogni ordine e grado e presso istituzioni universitarie e non accademiche nell'a.a. 2016-2017 in Libano. In linea con gli studi di Miyahara (2015), l'interpretazione dei dati ottenuti dalla somministrazione di questionari, di interviste e di *focus group* a un circoscritto campione informativo ha permesso di mettere in luce alcuni fattori critici nella didattica dell'italiano. Ciò ha spinto gli enti istituzionali italiani in Libano a porsi degli interrogativi sulle strategie di diffusione della lingua e ad affrontare nuove sfide per migliorare la qualità dell'insegnamento dell'italiano nel territorio libanese.

Il progetto di ricerca azione in Libano è stato sviluppato in risposta alle indicazioni che, a livello ministeriale, incoraggiano l'innovazione del sistema di insegnamento della lingua italiana a stranieri all'estero mediante l'utilizzo di metodologie più adeguate, in linea con il fabbisogno formativo degli studenti al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano.

Le potenzialità didattiche di questo nuovo progetto ministeriale trovano risposta nell'azione sperimentale dell'Istituto italiano di cultura di Beirut (d'ora in poi IIC) che, in collaborazione con il Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia, ha avviato un progetto di ricerca-azione allo scopo di:

- a. rilevare la qualità della formazione linguistica in loco;
- b. offrire al Committente dei riferimenti precisi per descrivere lo stato dell'arte della lingua italiana nel territorio libanese;
- c. formulare una strategia di promozione più efficace per la diffusione della lingua italiana in Libano.

Diventa pertanto cruciale analizzare in dettaglio le modalità con cui gli enti istituzionali italiani in Libano provano ad aumentare la qualità didattica e a rendere più spendibile la lingua italiana a livello professionale nel contesto.

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari di Venezia. Il contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Graziano Serragiotto ha curato dal paragrafo 1 al 5.1 mentre Giuseppe Mangeri ha curato dal paragrafo 5.2 al paragrafo 7.

### 1.1. *La politica linguistica del MAECI (2014-2017)*

Nel triennio 2014-2017 il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) si è reso protagonista di una politica che ha voluto attribuire al binomio lingua e cultura italiana un peso specifico per rilanciare la propria influenza nel campo delle relazioni internazionali. La strategia del MAECI mira a rafforzare la situazione della lingua italiana nel mondo come quarta lingua più studiata, facendo leva sulle eccellenze del *Made in Italy*, benché rimanga incerto il modo secondo cui il prodotto materiale possa influenzare il comportamento decisionale del consumatore convincendolo a scegliere l'italiano come lingua oggetto di studio.

Le differenti iniziative del MAECI in favore della promozione della lingua italiana all'estero si posizionano da un lato sull'innovazione al fine di allineare il Sistema Italia all'esperienza di consumo degli *user* digitali 2.0 (si veda la recente APP "ItaliAmo" lanciata dal MAECI nel mercato cinese e anglosassone), dall'altro lato si registra l'assenza di studi *ad hoc* che possano:

- a. individuare se le novità concettuali e operative del MAECI abbiano delle ricadute nei singoli contesti dove ogni IIC opera;
- b. rilevare con opportune azioni di monitoraggio svolte da agenti esterni se il numero degli studenti di italiano è in aumento o meno;
- c. far riflettere a livello contestuale sui correttivi che bisogna apporre allo scopo di aumentare la fruizione di coloro che utilizzano la lingua italiana per motivi strumentali o per piacere (Maugeri, 2015).

Su questo versante, gli enti istituzionali preposti a veicolare la cultura italiana hanno raccolto la sfida lanciata a livello centrale da parte del MAECI proponendo un cronoprogramma di eventi in loco in cui la lingua italiana svolge un ruolo centrale. Questo è il risultato di una strategia finalizzata a:

- a. rendere la lingua una scelta educativa per il target in modo che il pubblico straniero abbia gli strumenti concettuali e culturali per comprendere e apprezzare il messaggio degli artisti italiani. L'implicazione più rilevante è quella di poter dare all'utenza degli strumenti culturali per poter entrare in relazione più profonda con il prodotto italiano;
- b. rivestire la lingua di una connotazione politica ed economica. In questo caso, la lingua italiana vuole essere riconosciuta come uno strumento di dialogo utile per costruire nuove pratiche educative e di scambio.

Se al livello globale la politica linguistica del MAECI vuole accrescere il prestigio dell'italiano e posizionarlo fra le lingue più studiate al mondo, sull'altro versante tale formula dovrebbe però essere monitorata localmente per valutare gli effetti e le ricadute a medio lungo termine di tale strategia. Ciò permetterebbe di ottenere dei dati funzionali a tarare meglio l'offerta linguistica in rapporto al contesto di utilizzo.

### 1.2. *Il contesto di riferimento*

Il Libano è caratterizzato da un profondo trilinguismo: l'arabo, l'inglese e il francese infatti identificano le tre aree linguistiche dominanti, definendo al tempo stesso le diverse coalizioni di stampo politico ed economico del Paese. Secondo il modello teorico

proposto da Halliday (2004), occorre considerare il contesto a partire dalle differenti lingue che sono utilizzate nella comunicazione orale e scritta. In questo caso, il ruolo delle tre lingue utilizzate per attuare dei processi di negoziazione mette in moto tre differenti sistemi culturali con caratteristiche proprie, aumentando di fatto la complessità dello scenario considerato (Linare, 2013).

In questo contesto multilingue e multiculturale, l'italiano è nelle condizioni di inserirsi nel mercato delle lingue perché, forte dei valori che transitano attraverso la lingua italiana (inclusione, dialogo, plurilinguismo), arricchisce di contenuti le prospettive speculari al sapere. Inoltre, la reciprocità culturale fra i due Paesi, la conferma sociale e l'interesse che i libanesi hanno nei confronti dell'Italia costituiscono il terreno utile per poter condurre un'azione di diffusione della lingua italiana più incisiva al fine di garantire uno standard qualitativo più elevato per l'approfondimento del fenomeno italiano dal punto di vista culturale e per l'insegnamento dell'italiano.

In base al framework suggerito da Van Es (2005), l'italiano in Libano è una lingua che risponde a un disegno politico; in seguito ad accordi bilaterali, il Ministero dell'Educazione ha infatti stabilito che nelle scuole libanesi venga studiato l'italiano, incrementando in tal modo il peso di un curriculum scolastico fondato su mete quali il plurilinguismo e la valorizzazione della diversità linguistica.

Se da un lato ci si aspetta un aumento del numero di parlanti in lingua italiana in Libano, dall'altro lato la ricerca effettuata sul campo ha messo in luce alcuni aspetti:

- a. il primo è un aspetto controverso. Infatti, i dati riportati dal Libro Bianco del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014) sulla crescita di studenti di italiano in Libano non coincidono con l'indagine nostra che è stata effettuata nel territorio. Le motivazioni sono differenti e toccano il lato strategico realizzato dagli enti istituzionali presenti nel territorio;
- b. il secondo aspetto sottolinea la situazione di incertezza che regola e caratterizza il processo di reclutamento e il sistema di riconoscimento delle competenze didattiche degli insegnanti presso istituzioni accademiche e non.

In questa direzione, un possibile fattore critico potrebbe essere quello che a livello ordinamentale nazionale non è stato ancora individuato un profilo del docente di italiano per la Scuola; nella riforma della scuola libanese non sembrerebbero essere presenti indicazioni e riferimenti sostanziali sulla tipologia di formazione e di aggiornamento che deve compiere il docente di lingue per poter continuare a insegnare; né vengono menzionate le implicazioni che l'impiego di determinate metodologie comporterebbero nello sviluppo della competenza comunicativa degli studenti di ogni ordine e ciclo in cui è studiato l'italiano.

A questo scopo, l'IIC di Beirut si è reso protagonista negli ultimi anni di un'ampia e strutturata sperimentazione della didattica in questione, allargando lo spazio di studio dell'italiano in Libano attraverso un'azione di natura quantitativa e qualitativa scaturita da una maggiore attenzione alla propria missione e a una valutazione interna degli obiettivi da raggiungere a medio termine. Due prospettive, quindi, che hanno reindirizzato l'approccio dell'IIC ed esigere degli interventi formativi mirati a innalzare la qualità del sistema di insegnamento e di apprendimento dell'italiano, considerata un'attività cruciale nella riorganizzazione dell'offerta culturale dell'ente.

### 1.3. Il Committente istituzionale

Il consolidamento di questo assetto interno alla promozione della lingua e della cultura italiane trova una risposta concreta nell'azione dell'IIC di Beirut. Negli anni della direzione del Direttore Crisafulli l'Istituto ha adottato una strategia di comunicazione più ampia, coordinata e accessibile con una APP; nello stesso tempo ha ampliato il ventaglio delle sue azioni sul territorio proponendo rassegne periodiche a tema dove la lingua italiana è stata sempre al centro di ogni espressione culturale.

L'intervista al Direttore Crisafulli ha messo in luce gli obiettivi macro che l'IIC di Beirut si prefigge sotto il profilo dell'insegnamento dell'italiano, ai fini di un miglioramento complessivo delle competenze linguistico-comunicative degli studenti libanesi, in particolare dei giovani che vogliono studiare nelle università italiane. Tale campione rappresenta il principale pubblico dei corsi di lingua dell'IIC per cui l'offerta formativa in questione dovrebbe mirare a due obiettivi: il primo consiste nel collegare il percorso linguistico con il sistema di educazione più tecnica e professionale richiesto dalle università italiane in modo da preparare questa particolare utenza a saper affrontare le realtà italiane e le esigenze del mercato del lavoro. Il secondo obiettivo, invece, consiste nel permettere agli studenti di poter superare con un esito positivo l'esame PLIDA, certificazione linguistica ritenuta necessaria sia per il riconoscimento ufficiale della competenza comunicativa degli studenti dell'IIC, sia per l'iscrizione all'università in Italia.

Un'offerta formativa destinata principalmente al suddetto target sottolinea l'esigenza di specializzare i docenti mediante corsi di aggiornamento finalizzati alla comprensione e all'uso delle metodologie più efficaci nel sostenere le mete dell'educazione linguistica e le aspettative degli studenti.

In linea generale, la revisione della proposta culturale e formativa in Libano dell'IIC ha tenuto in stretta considerazione numerose variabili esogene al fine di:

- a. regolare in maniera efficace la programmazione allargando i campi di osservazione sui processi e sugli ambiti che rendono virtuosa artisticamente l'Italia contemporanea;
- b. diminuire l'impatto delle spese grazie a una maggiore disciplina delle risorse e di attività di *fundraising* territoriale;
- c. favorire l'introduzione di momenti di riflessione dopo ogni iniziativa in maniera da produrre una più accurata valutazione dell'evento svolto;
- d. garantire alla comunità dei docenti di italiano una continuità formativa di ampio respiro che investa sia la ricerca glottodidattica che l'aggiornamento.

A questo scopo, l'Istituto ha voluto dar seguito alle raccomandazioni del msg 0016257 del 27 gennaio 2016 (Diffusione della lingua italiana all'estero – ricognizione dati statistici) evidenziando l'importanza della raccolta dei dati e di informazioni accurate sull'insegnamento dell'italiano al fine di definire le linee di intervento di promozione linguistica più incisive. Questa intensa fase di attività è stata resa possibile grazie al fondo straordinario per il potenziamento della promozione della cultura e della lingua italiana all'estero (D.P.C.M. 6 luglio 2016) e la sinergia continuativa tra l'Ufficio VII del MAECI, l'IIC di Beirut e il Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il sapere e l'azione sperimentale nella ricerca glottodidattica ha dato luogo tra settembre e novembre 2017 a una serie di eventi ben strutturati dedicati all'italiano fra cui l'avvio della ricerca oggetto di studio. La mappatura che darà luogo a una pubblicazione nei mesi a venire, ha utilizzato il metodo della ricerca-azione, empirica e osservativa, allo scopo di comprendere

in maniera più approfondita le condizioni di insegnamento dell'italiano in Libano e di conseguenza individuare le strategie di miglioramento per la qualità della formazione dei docenti e, simultaneamente, per l'acquisizione della lingua italiana.

#### 1.4. *I luoghi dell'italiano convenzionate con l'IIC di Beirut*

L'Istituto è composto da una sede che si trova in uno dei centri più trafficati della città, ad Hamra. Vi sono poi alcune succursali: a Baadba, appena fuori Beirut, a Zahle, e una, infine, a Tiro. Ci sono poi alcune nuove realtà scolastiche che hanno deciso di stipulare una convenzione con l'IIC di Beirut, giovandosi così della qualità e del prestigio dell'IIC per attirare dei nuovi clienti. Si menzionano in particolar modo Edulingua Libano che dispone di una rete di scuole a Beirut dove l'italiano è oggetto di studio; il Centro italiano Paolo Sciucair e la SDA di Tripoli. In queste sedi l'insegnamento della lingua italiana viene impartita mediante corsi trimestrali di durata annuale.

L'IIC ha poi rinnovato gli accordi per l'insegnamento dell'italiano presso istituzioni pubbliche e private: la Saint Joseph, la Sagesse, la Saint Esprit di Kaslik, la Nôtre Dame di Loussai, l'AIUB, l'Accademia di Belle Arti di Sinner Fille, Antonine University.

L'italiano è insegnato anche in numerosi licei privati, come il Louis Vegman, il Conservatorio di Musica, Le Petit Lycée, Le Grand Lycée, la scuola delle suore carmelitane.

Nonostante l'azione di diffusione della lingua italiana nei luoghi dove l'italiano è appreso fin dal duemila, resta viva l'esigenza di proseguire lo sforzo di consolidamento della posizione dell'italiano, soprattutto presso le università in cui è presente come lingua extracurricolare. Ciò potrebbe avvenire attraverso un supporto finanziario e strutturale più robusto da parte degli enti istituzionali, italiani e libanesi, presenti nel territorio in modo da poter innovare la didattica e impiegare in una prospettiva a lungo termine le nuove risorse umane; coordinando in maniera più incisiva le iniziative destinate alla formazione glottodidattica presso tali centri universitari e monitorando la qualità didattica con la previsione di aumentare di fatto le ricadute formative dei corsi di italiano.

Un altro aspetto da riconsiderare nell'ottica di una pianificazione della strategia di promozione della lingua italiana in Libano è legato a situazioni di insegnamento episodici e sterile, senza che tali corsi abbiano prospettive di continuità. Si tratta di un problema che potrebbe essere risolto grazie a un rapporto più stretto e stabile fra le parti, costruendo in tal modo i presupposti concreti per valorizzare i docenti e le esperienze di apprendimento degli studenti.

Nel fare il punto generale della situazione, se per certi versi si registra un regime di reciprocità speculare alla politica linguistica dell'IIC che ha permesso di moltiplicare i posti dove viene insegnato l'italiano, sull'altro versante si rileva la necessità di arricchire l'offerta linguistica e culturale in questi centri accademici e non allo scopo renderli un punto di riferimento nel territorio in modo che in essi vengano forniti servizi di orientamento e di tipo didattico più qualificati per far crescere la conoscenza di una nuova cultura e la competenza comunicativa degli studenti.

Il profilo di tali enti è ampio e variegato, a dimostrazione come i contatti fra l'IIC e disparate realtà tecniche e amministrative locali interessati all'aspetto culturale e tecnico del nostro paese contribuiscano a sintonizzare la cultura locale con il *know how* e la lingua italiana.

## 2. PROGETTI ISTITUZIONALI PER LA DIFFUSIONE DELLA LINGUA ITALIANA IN LIBANO

Il piano di rilancio dell'italiano in Libano punta sulla collaborazione istituzionale fra organismi italiani e libanesi. Ad avvalorare questa sinergia concorrono in modo specifico due progetti che saranno oggetto di analisi nei prossimi due paragrafi.

### 2.1. *Il progetto italiano L2S*

In collaborazione con il Centro Pedagogico di Ricerca e Sviluppo del Ministero dell'Educazione e dell'Insegnamento Superiore libanese, il MAECI ha finanziato il Progetto Pilota dell'insegnamento della lingua italiana in Libano (L2S), attivo fin dal 2001.

In virtù dei decreti 3550/2000 e 6843/2001, la lingua italiana è divenuta una disciplina al pari delle altre materie scolastiche per cui l'italiano è stato introdotto come seconda lingua nel programma dell'insegnamento pubblico in tutto il territorio libanese.

Con il Decreto N. 595/m del 15 /5/ 2002, il Centro Pedagogico e la lettrice del Ministero italiano, la prof.ssa Carlini, collaborano allo scopo di monitorare la qualità didattica e organizzativa dell'insegnamento dell'Italiano come seconda lingua straniera nelle scuole e nei licei pubblici.

Il Progetto Pilota dell'insegnamento della lingua italiana è stato inaugurato a partire dall'anno scolastico 2000-2001 e ha coinvolto dapprima 6 scuole. In seguito al successo del progetto, con le circolari ministeriale N. 06 del 21/12/2002 e N. 65 del 15/10/2002 l'italiano L2S è stato introdotto in 17 scuole pilota a ciclo completo, medio e secondario, garantendo agli studenti la possibilità di proseguire lo studio della lingua italiana fino al compimento del sesto anno di corso (sostenendo due esami ufficiali, rispettivamente alla fine del ciclo medio e di quello secondario).

Dall'anno scolastico 2002-2003 è stato registrato un successivo aumento numerico delle classi; si contavano 91 classi in 22 licei statali per un totale di 2630 studenti d'italiano.

L'analisi compiuta sul campo ha permesso di rilevare le motivazioni che hanno spinto il Ministero italiano a ridurre il contributo per il suddetto progetto a partire dall'anno scolastico 2010-2011. Infatti le principali criticità riscontrate nel sostenere il progetto riguardano diversi fattori fra cui le difficoltà del ministero libanese coinvolto di porsi in linea con gli sforzi del MAECI:

- a. nel contribuire al miglioramento delle condizioni logistiche legate alle classi dove viene insegnata la lingua italiana;
- b. nell'aumentare i fondi a disposizione destinandoli a una migliore e più dignitosa retribuzione degli insegnanti delle scuole;
- c. nella realizzazione di percorsi di formazione e di aggiornamento glottodidattico destinate ai docenti di italiano delle scuole con il fine di aumentare di fatto la specializzazione e la motivazione all'insegnamento dell'italiano.

Tali aspetti hanno convinto il Ministero italiano a dare continuità al supporto del progetto tenendo però in debito conto le azioni in essere della controparte libanese.

In questo scenario, la riduzione del contributo offerto dal Ministero degli Affari Esteri italiano dall'a.s. 2010-2011, l'insofferenza dei docenti registrata a causa dello stipendio corrisposto ritenuto non adeguato a sostenere l'impegno profuso e i lunghi spostamenti per raggiungere scuole molto distanti, ha determinato l'abbandono di alcuni insegnanti e

con esso il taglio del numero delle classi di italiano. Così nel 2011-2012 le classi di italiano si sono ridotte a 12, nel 2016-2017 a 11. A fronte di tale situazione, allo scopo di coprire parte del costo dell'insegnamento dell'italiano nell'anno 2010-2011, il Ministro dell'Educazione dell'insegnamento Superiore ha emanato nell'aprile 2011 il decreto N. 2067/11. Con il suddetto decreto il Ministero dell'Educazione dell'insegnamento Superiore si è incaricato di retribuire una parte di compenso degli insegnanti dell'italiano a partire dall'anno scolastico 2010-2011.

Il *curriculum* completo per l'intero corso dei sei anni previsto dal sistema scolastico libanese per lo sviluppo delle indispensabili competenze nella lingua straniera è stato approvato dal Consiglio dei Ministri libanese ed emanato con il decreto N° 6843 /2001.

Il programma promesso dal Governo italiano che sostiene i costi derivanti dal progetto si è inoltre tradotto nella disposizione a creare un libro di testo "Gente del Mediterraneo" espressamente dedicato agli studenti libanesi, la cui redazione è stata affidata al Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena. Il piano editoriale prevede la composizione di sei volumi, di cui i primi 3 sono stati già pubblicati in Italia e distribuiti gratuitamente agli studenti all'inizio di ogni anno scolastico.

In relazione a tale contesto d'indagine, l'osservazione sul campo ha messo in evidenza le contraddizioni del curriculum scolastico rispetto agli obiettivi che si pone il manuale; la lezione, inoltre, non rispecchia la ripartizione dell'apprendimento per competenze così come suggerito dal curriculum, fondandosi esclusivamente sul comportamento dirigista dell'insegnante, sul suo personale *teacher's talk*, con l'utilizzo di un approccio mnemonico e grammaticale-traduttivo.

## 2.2. *L'insegnamento dell'italiano alle Forze armate libanesi*

Dal 19 ottobre del 2018 il Comando del Settore Ovest di UNIFIL, composto da circa 3700 *peacekeepers* provenienti da 13 Nazioni differenti, compresa l'Italia, è su base Brigata bersaglieri "Garibaldi". Le Forze Armate italiane partecipano alla Missione con circa 1100 militari tra uomini e donne. All'interno della base UNIFIL vengono messe in campo diverse iniziative in favore della lingua italiana.

Il progetto di crescita dell'insegnamento della lingua italiana presso l'Istituto di Formazione locale è attivo dall'anno accademico in corso ed è finanziato dallo Stato Maggiore della Difesa dell'Italia, con la partecipazione di 15 cadetti stranieri per anno. Questi studenti si dimostrano già ottimi conoscitori delle lingue inglese e francese e pertanto hanno possibilità di optare sull'apprendimento della lingua italiana come lingua curricolare a livello elementare e intermedio. Le lezioni si svolgono nella base di Millevoi di Shama, sede della Joint Task Force Lebanon, e sono tuttora tenute da una docente dell'Istituto italiano di cultura di Beirut. Il corso di lingua rientra a pieno titolo tra le attività svolte dai caschi blu italiani nell'ambito della risoluzione 1701 delle Nazioni Unite che prevede tra l'altro il supporto alle Forze armate libanesi. Nello specifico ai corsi possono prendere parte quella parte della società che ha contribuito anche con perdite affettive al mantenimento dell'unità nazionale, nonché quei soldati del Settore Ovest che, liberi dal servizio, attraverso l'apprendimento della lingua italiana si propongono l'obiettivo di favorire l'interscambio culturale e la conoscenza di una realtà storica differente. I corsi di italiano vogliono in questo modo poter contribuire alla costruzione di solide basi per il

mantenimento del dialogo e della pace in Libano, offrendo ai militari che studiano l'italiano la possibilità di poter combinare saperi professionali e competenze linguistiche.

### 3. LA TEMATICA

Le problematiche legate al contesto libanese hanno spinto gli enti istituzionali italiani a esplorare i motivi della diminuzione degli studenti di italiano e di livelli di performance così modesti da parte degli studenti dell'IIC nell'ottenimento della certificazione PLIDA.

Per dare una direzione precisa del fenomeno, l'Ambasciata d'Italia in Libano e l'IIC di Beirut hanno fortemente voluto un progetto di ricerca volto a mappare gli organismi istituzionali e non impegnati nella promozione e nell'insegnamento dell'italiano LS nel territorio libanese.

I dati della ricerca dovevano servire da una parte a evidenziare lo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano in Libano, dall'altra delineando la situazione occorreva suggerire nuovi e differenti modelli tassonomici e metodologici finalizzati alla diffusione di nuove pratiche di promozione della lingua, all'armonizzazione della formazione degli insegnanti, alla gestione del personale, alla pianificazione di strategie didattiche più efficaci e in grado di supportare la motivazione dello studente lungo tutto il percorso di studio.

L'indagine realizzata sul campo era interessata pertanto a cogliere il fenomeno nella sua eterogeneità in modo da:

- a. individuare la natura del problema in relazione alla diminuzione degli iscritti ai corsi e alle basse prestazioni linguistiche degli studenti;
- b. elaborare una diagnosi complessiva sui processi organizzativi e didattici dell'italiano nella scuola, nelle sedi istituzionali e non osservate;
- c. offrire un quadro di riferimento teorico e operativo su cui poter sviluppare un modello di sviluppo complessivo della didattica dell'italiano nel contesto libanese.

I risultati della ricerca miravano dunque alla definizione di un modello a tendere per una formazione glottodidattica destinata ai docenti d'italiano in modo che nel campo dell'educazione linguistica essi abbiano dei momenti periodici utili per poter agire contestualmente sulla costruzione di competenze didattiche non ancora presenti (Serragiotto, 2015).

### 4. LE FINALITÀ

Le finalità della ricerca puntavano a mettere a disposizione del MAECI e più specificatamente dell'IIC di Beirut dei riferimenti precisi per lo sviluppo di modelli operativi volti al miglioramento della didattica dell'italiano come lingua straniera. Da qui la necessità di:

- a. individuare gli organismi impegnati nell'insegnamento dell'italiano a stranieri in Libano, in particolar modo le Università, le scuole secondarie, le scuole private e l'Istituto italiano di cultura;
- b. monitorare le classi di italiano per osservare i modelli di insegnamento dei docenti e il tipo di comportamento linguistico richiesto agli studenti;



- c. identificare le esigenze didattiche dei docenti e i bisogni comunicativi degli studenti;
- d. sviluppare un piano potenziale per l'aggiornamento dei docenti di italiano come lingua straniera;
- e. valutare la qualità dell'apprendimento linguistico degli studenti e le prospettive per la diffusione dell'italiano in Libano;
- f. diffusione dei risultati.

Il mettere a fuoco la molteplicità di fattori legati al marketing didattico, alla tipologia e alle differenti caratteristiche di utenza a cui sono destinati i corsi di lingua italiana, alla metodologia di insegnamento, alle tecniche didattiche utilizzate in classe, al modello di valutazione somministrata pressoché in tutti i contesti didattici osservati, ha prodotto una ricontestualizzazione degli ambienti formativi e l'analisi di numerosi aspetti positivi e problematici. Ciò ha favorito una riflessione generale sulle strategie glottodidattiche da intraprendere allo scopo di rendere più professionale e significativa sul piano affettivo e linguistico-cognitivo l'esperienza didattica in classe.

## 5. CASE STUDY

Per poter fornire alla ricerca alcune linee di indirizzo utili alla definizione di un modello a tendere per lo sviluppo della didattica dell'italiano nelle scuole del primo Ciclo, nelle università e in enti non accademici del Libano, si è deciso di procedere con la realizzazione di un'indagine dal taglio fortemente pragmatico da sviluppare sotto forma di *case study* con l'obiettivo di:

- a. raccogliere dati significativi sulla percezione che i docenti coinvolti nell'indagine hanno riguardo alla loro esperienza di insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Libano;
- b. articolare una riflessione sugli elementi caratterizzanti le metodologie di insegnamento e, partendo da dati concreti, evidenziare i punti di forza e le criticità dei contesti di insegnamento osservati;
- c. proporre un impianto teorico-operativo finalizzato a un ripensamento dell'azione didattica orientata verso pratiche di interazione e di uso della lingua a livello comunicativo;
- d. identificare elementi specifici per la definizione del profilo del docente di italiano al fine di orientare in modo mirato la formazione dedicata, con l'intento di declinare gli aspetti metodologici a una maggiore focalizzazione sulla dimensione sociale, affettiva e comunicativa della didattica.

L'esito che ci si attendeva di conseguire consisteva quindi nel disporre di un quadro territoriale fedele alla situazione dal processo educativo e formativo della didattica dell'italiano in Libano. Inoltre ci si attendeva che i fattori emersi dall'osservazione sul campo potessero mettere in luce il raccordo tra l'inadeguatezza della dimensione teorico-pratica delle lezioni e le *performance* degli studenti, contribuendo a una lettura univoca del processo di insegnamento e di apprendimento dell'italiano.

Il progetto di ricerca si è avvalso di una figura specializzata nella progettazione, nella realizzazione del monitoraggio e della raccolta dati sul campo a partire dal mese di ottobre 2017 fino al dicembre 2017.

### 5.1. *Le domande di ricerca*

I tre filoni della ricerca ruotano attorno alle seguenti domande:

- a. perché il numero di coloro che studiano italiano in Libano è in forte diminuzione?
- b. la diminuzione degli studenti si verifica parallelamente a sviluppi di carattere commerciale in loco oppure è un fenomeno legato al metodo di insegnamento e/o al modesto valore economico della lingua italiana che non dà accesso a forme di apprendimento successive né a esperienze di lavoro per il target?
- c. in che modo orientare la formazione degli insegnanti di italiano in tale contesto, tenendo in particolare considerazione le attese e le aspettative degli studenti e delle famiglie riguardanti lo sviluppo delle competenze linguistiche dei propri figli?

I tre quesiti sono strettamente correlati con gli obiettivi del Committente e dei docenti di italiano in larga parte consapevoli di dover disporre di soluzioni metodologiche più adeguate a soddisfare gli obiettivi comunicativi degli studenti. Infatti, qualunque sia il percorso, dovrebbero essere presi in considerazione degli elementi metodologici utili per favorire delle esperienze di apprendimento più rilevanti e significativi con l'ausilio di supporti didattici più coinvolgenti e aggiornati agli usi e costumi dell'Italia contemporanea; delle strategie maggiormente induttive che portino lo studente a scoprire i meccanismi che regolano il funzionamento della lingua; delle attività che stimolino lo studente all'attitudine dell'osservazione e della sperimentazione in modo che l'allievo possa entrare in dialogo col testo e utilizzare la lingua per agire e raggiungere degli scopi comunicativi; un sistema di valutazione continuo che dia ai principali attori del processo la misura del reale impatto del miglioramento disciplinare e linguistico.

### 5.2. *Il piano di lavoro e di gestione della ricerca*

Dopo un primo periodo di ambientamento al fine di contestualizzare e dirigere con strumenti appropriati la ricerca, si è avviato il piano di lavoro istituzionale focalizzato su una porzione di scuole significativa per la raccolta dei dati.

Per mettere a fuoco la situazione dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano a studenti libanesi presso le realtà scolastiche considerate è stato necessario impostare e concordare insieme con il responsabile della funzione organizzativa dell'IIC gli aspetti essenziali della ricerca. Successivamente, il gruppo di lavoro è passato a individuare le diverse fasi per condurre degli interventi volti a dare risposte concrete a ogni *focus* d'analisi. L'approccio socio-costruttivista alla ricerca si è configurato come un modello in grado di trasferire conoscenza nei contesti didattici che si sono investigati (Rifai *et al.*, 2015). In questa direzione, ogni attività svolta sul campo è stata prima di tutto oggetto di analisi, di discussione con il gruppo di lavoro a Venezia diretto dal Prof. Serragiotto, di condivisione formale con la comunità in loco dei docenti coinvolti anche come *informant* e coordinata dal Direttore dell'IIC di Beirut, il dott. Crisafulli. Pertanto il processo di indagine si è adattato al contesto, alla formalizzazione di certe procedure che venivano richieste per poter effettuare l'osservazione sul campo presso plessi scolastici situati in zone considerate a rischio, divenendo un'opportunità sia per allargare il network dei partecipanti, in linea con gli studi di Keahey *et al.* (2018), sia per dare una spiegazione, un valore e una direzione all'analisi dei dati raccolti. A ciò si è giunti indagando il processo

da dentro il sistema, facendo luce sulle modalità di promozione della lingua e di organizzazione della didattica realizzata dalle diverse istituzioni. Gli aspetti emersi dall'analisi e dall'interpretazione dei dati ha permesso ai ricercatori di poter individuare delle soluzioni orientate verso una visione della lingua di tipo comunicativo e una pratica didattica mirata a una maggiore consapevolezza:

- a. sulle strutture linguistiche comunicative, sulle strategie di comunicazione messe in atto, sugli atteggiamenti e i comportamenti del processo di comunicazione (Allwright, 1998);
- b. sugli aspetti extralinguistici, sociolinguistici e pragmatici della lingua, favorendo attività di riflessione sulle strutture formali della lingua calate in un orizzonte più ampio che abbraccia l'intero processo di comunicazione.

Si riporta di seguito la struttura della ricerca in cui il Lab. ITALS è stato selezionato come agente esterno per condurre in loco il progetto (Tabella 1):

Tabella 1. *Descrizione del piano di lavoro della ricerca azione. Elaborazione personale*

<b>Tempi di realizzazione della ricerca</b>	2.10.17-27.12.17	
<b>Promotori della ricerca</b>	IIC di Beirut- MAECI	
<b>Agenti esterni</b>	Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia	
<b>Campione informativo</b>	Studenti e docenti di italiano in Libano	
<b>Focus e contenuto</b>	Mappare le realtà accademiche e non dove l'italiano è insegnato; individuare le problematiche legate all'insegnamento dell'italiano presso gli enti osservati	
<b>Scopo</b>	Sviluppare consapevolezza critica nei docenti riguardo alla metodologia didattica	
<b>Metodologia della ricerca</b>	Quantitativa e qualitativa	
<b>Tecniche di ricerca</b> (Wallace, 1998; Baylei, Nunan, 1997)	<b>Quantitative</b>	<b>Qualitative</b>
	Osservazione sul campo Check list Reportage fotografico	Diario Interviste Questionari Focus group
<b>Risultati e possibile applicazione</b>	Interpretazione, valutazione dei dati e disseminazione mediante seminari, monografie e saggi	

Ciascuna fase ha rappresentato uno stimolo per la discussione del caso: ricostruendo le precedenti esperienze formative, i punti di forza e le criticità del sistema didattico nella realtà scolastica investigata ci si è mossi verso una riflessione comune per intraprendere delle strategie e delle azioni finalizzate a migliorare la qualità didattica.

Gli assi di sviluppo di ciò che è possibile definire questa come “meta ricerca” sono state le istituzioni e le persone (docenti e studenti) partecipanti all’indagine le cui osservazioni e risposte hanno permesso di ricostruire e dare un senso al quadro d’insieme della didattica dell’italiano.

### 5.3. Metodologia e strumenti della ricerca

In linea con gli scopi e gli strumenti selezionati si è privilegiato una metodologia di ricerca di tipo integrato fra il quantitativo e il qualitativo (Dörnyei, 2007) al fine di:

- a. disporre di una varietà tipologica di dati;
- b. poter ottenere e interpretare un feedback in relazione ai fattori interni degli *informant*, ovvero una serie di elementi legati ai numeri e alla persona in modo da rilevare le loro percezioni e opinioni sulla realtà didattica in cui lavorano.

Dunque, si sono presi in esame le impressioni di tre diverse categorie di partecipanti in modo da prendere in considerazione:

- a. quali fattori incidono maggiormente sulla scelta di adottare un approccio rispetto a un altro da parte dei docenti. Tale fattore è strettamente correlato coi livelli di motivazione e di partecipazione innescati negli studenti;
- b. cosa succede veramente in classe; entrare in classe per condurre un’osservazione attraverso l’ausilio di alcuni strumenti ha permesso di poter raccogliere delle informazioni su numerosi aspetti della didattica realizzata in classe. I dati rilevati sono poi stati incrociati con i risultati emersi dai questionari e dalle interviste con il fine di far emergere lo scenario mettendo in evidenza i punti di forza e le problematiche;

Sulla scorta di tali presupposti, la metodologia di ricerca è di tipo quantitativo perché richiede una valutazione rispetto ai numeri dei casi esaminati. Secondo Erikson (1986), l’evidenza empirica dei risultati deve essere adeguata a supportare l’interpretazione dei dati.

La ricerca è di tipo qualitativo perché:

- a. interpreta la realtà del fenomeno a partire dal contesto, con la cooperazione dei docenti che operano in loco con i quali sono state messe a punto delle azioni concrete nei vari contesti didattici in cui essi operano. In linea con gli studi di Boomer (1997), ciò ha permesso di valorizzare l’esperienza dei docenti che sono stati parte attiva e non irrilevante del progetto;
- b. si presta a cogliere la realtà del fenomeno partendo dalle valutazioni espresse dalle fonti *people*;
- c. fa una diagnosi equilibrata di quanto sta accadendo secondo la spiegazione dei partecipanti. Per questo motivo è stato cruciale allargare la base informativa utilizzando delle interviste individuali in modo da incrociare i dati alle evidenze pervenute dai *focus group*. Si è pertanto arrivati a una diagnosi complessiva più precisa sul fenomeno indagato e sulle necessità formative degli attori coinvolti (Wallace, 1998);
- d. vuole valorizzare quei contesti scolastici da cui provengono *input* significativi.

Per questo motivo è stato ritenuto fondamentale coinvolgere le persone che lavorano sul posto poiché sono portatrici di significativi socioculturali del territorio (Mc Donought et al.1997). In questa direzione, si sono utilizzati strumenti quale l'osservazione diretta, interviste, questionari e gruppi di focalizzazione

Il vantaggio di utilizzare una metodologia della ricerca integrata fra i due indirizzi si pone in linea con le osservazioni di Denzin e Lincon (2002) perché consente di ottenere dati su più versanti per riflettere e interpretare meglio in fenomeno circoscritto dall'indagine.

Tra le possibili tecniche di misurazione sono stati individuate le modalità ritenute più funzionali alla rilevazione del carattere qualitativo di un certo fenomeno. Pertanto, si sono utilizzati i seguenti strumenti:

- a. gli istogrammi perché forniscono indicazioni numeriche sulla frequenza di distribuzione di un determinato fenomeno e permettono allo stesso tempo di scoprire gli aspetti maggiormente ricorrenti;
- b. grafici a settore circolare (a torta): di facile lettura, rappresentano una tecnica di utilizzo utile a mettere in evidenza il peso specifico assunto dai singoli elementi.

Ognuna di queste modalità di rappresentazione grafica si è rilevata adeguata sia per presentare e mettere in evidenza la frequenza con cui si ripetono certi episodi, sia per riportare i dati relativi al numero di volte con cui certi giudizi si manifestano negli *informant*.

## 6. I RISULTATI QUALITATIVI DELLA RICERCA

Gli strumenti di indagine utilizzati hanno consentito di far luce sui motivi della diminuzione degli studenti di italiano in Libano e di capire quello che succede realmente in classe. Quest'ultimo aspetto sottolinea che i modesti risultati conseguiti dagli studenti siano riconducibili sia allo stile comunicativo dei docenti sia alla pratica metodologica esercitata dagli insegnanti di italiano, madrelingua e non. Tali dati potrebbero giustificare il silenzio degli studenti quando è richiesta loro un'attività di interazione (Oxford, 2015).

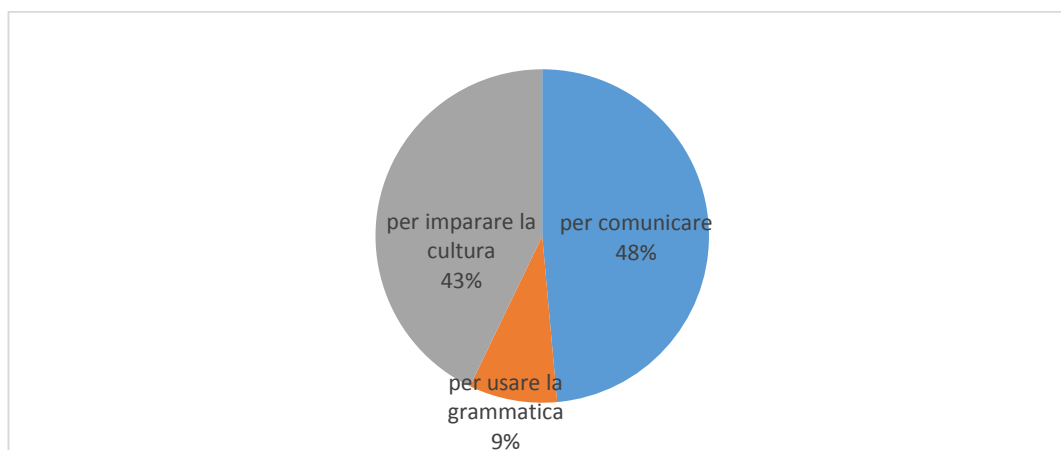
Dunque in questo paragrafo si esamineranno i dati qualitativi connessi al feedback dei docenti (32 fonti) e degli studenti su un campione di 100 individui al fine di:

- a. cogliere le loro percezioni ed impressioni sull'esperienza didattica intrapresa e di sapere quali modalità vengono utilizzate;
- b. quali abilità vengono maggiormente sviluppate in classe, a fronte degli obiettivi didattici e degli allievi del corso.

I risultati ottenuti attraverso l'incrocio dei dati si sono rivelati adeguati per comparare le diverse opinioni degli *informant*, mettendo in luce la frequenza di certi comportamenti in classe. I dati si sono poi prestati a essere utilizzati in maniera costruttiva al fine di poter stabilire delle condizioni di apprendimento migliori andando a lavorare sull'aspetto metodologico (Bailey, Nunan, 1997).

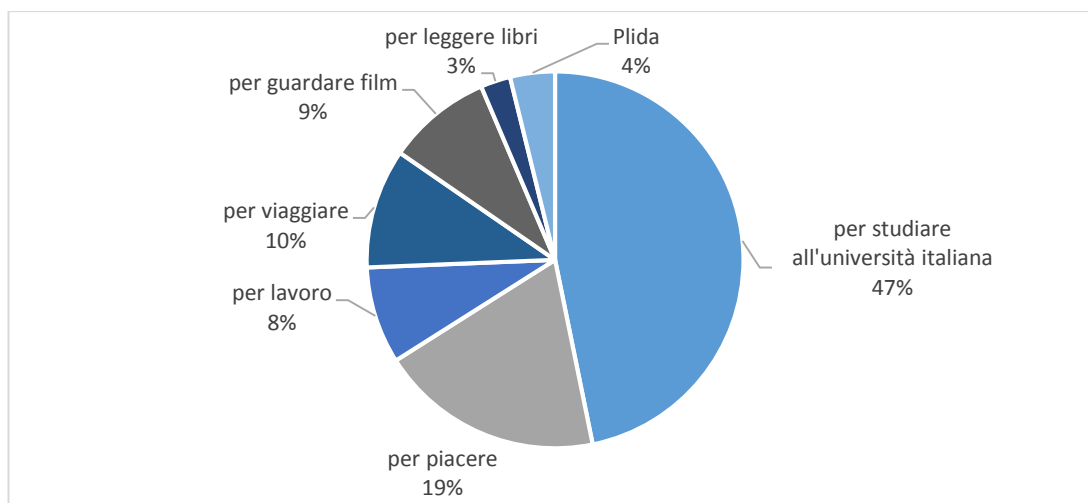
Il primo aspetto che viene indagato (Grafico 1) si pone l'obiettivo di capire che cosa significa sapere una lingua e come poterla insegnare; secondo il punto di vista dei docenti la lingua è utile per poter comunicare (48%), per altri insegnanti la lingua serve a imparare una cultura (43%), mentre per il restante 9% la lingua è uno strumento per poter comprendere la grammatica.

Grafico 1. *Primo quesito per gli insegnanti di italiano. Elaborazione personale*



Dunque per la maggior parte dei docenti che hanno partecipato al questionario, alle interviste e al *focus group*, alla lingua non è sufficiente il criterio della grammaticalità per la verifica degli enunciati, ma va necessariamente collocata entro una situazione utile per poter far comprendere la struttura della profonda interazione fra la lingua, il suo valore sociolinguistico e la sua portata pragmatica. Lo stesso interrogativo è stato posto agli studenti di italiano (Grafico 2).

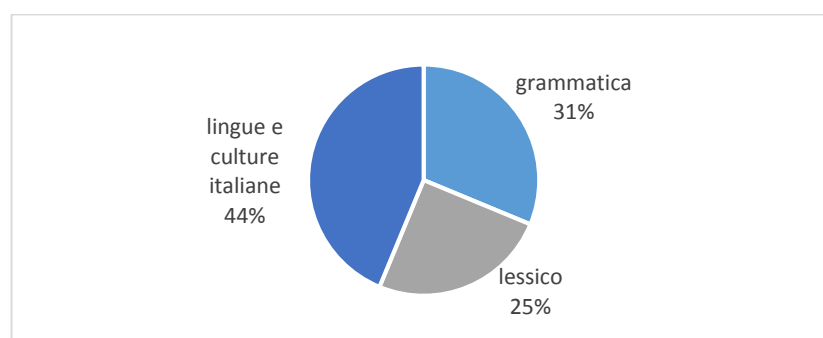
Grafico 2. *Primo quesito per gli studenti di italiano. Elaborazione personale*



Per quanto riguarda gli studenti, il 47% di loro si è accostata allo studio della lingua italiana per soddisfare il bisogno di formazione universitaria in Italia; il 19% dichiara di studiare l'italiano per scoprire la molteplice bellezza che il Bel Paese è capace di esprimere a livello artistico e culturale; in questa direzione il 9% degli studenti studia l'italiano per raggiungere una certa autonomia linguistica e poter viaggiare in Italia. Soltanto l'8% degli *informant* ritiene che l'italiano gioverà loro per poter entrare nel mondo del lavoro. Per un altro gruppo di studenti l'italiano darà loro accesso al ricco patrimonio culturale, in

particolar modo i film e i libri (rispettivamente 9% e 3%). Dunque i protagonisti dell'indagine confermano di insegnare e di apprendere sostanzialmente la lingua italiana a scopo comunicativo perché la comunicazione non avviene nel vuoto ma risponde a determinate regole sociolinguistiche e socioculturali. Questo risultato dovrebbe motivare i docenti di italiano a promuovere un sistema di apprendimento che abbia come obiettivo la competenza comunicativa promuovendo in classe lo sviluppo armonico delle diverse abilità linguistiche e la competenza sociolinguistica. Il secondo quesito, dunque, vuole ricavare dai docenti delle informazioni relative al loro metodo di insegnamento allo scopo di rilevare se vi è coerenza tra la visione che loro hanno della lingua e la traduzione operativa di tale concezione (Grafico 3).

Grafico 3. Secondo quesito per gli insegnanti di italiano. Elaborazione personale.

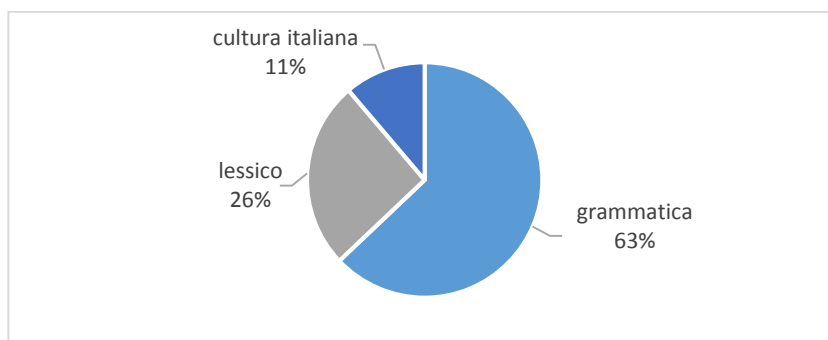


Su questo versante, il 44% degli insegnanti di italiano ha espresso il proprio parere sostenendo di pianificare e realizzare delle attività che aiutano lo studente ad approfondire le implicazioni linguistiche e culturali di un particolare dominio. In realtà non si riscontra uniformità tra ciò che sostengono gli insegnanti e la realtà osservata poiché l'approccio comunicativo che viene incoraggiato in classe appare sterile e non collegato all'analisi del modello culturale. Il non rendersi conto di ciò che effettivamente fanno in classe è testimoniato dai risultati delle interviste effettuate ai docenti: molti di loro hanno ammesso di far esercitare gli studenti sul passaggio da un registro all'altro allo scopo di far comprendere loro le norme culturali che regolano lo scambio comunicativo e caratterizzano quella determinata situazione. La confusione tra l'utilizzo di più approcci e metodologie in grado di poter facilitare la comprensione di modelli culturali e di civiltà, tra falso comunicativismo e scoperta sociolinguistica è palese.

Un'altra tendenza emersa del tutto antitetica a quella considerata in precedenza è che il 31% dei docenti ritiene invece di dare prevalenza in classe all'insegnamento della grammatica in maniera trasmissiva e deduttiva. È evidente dunque il contrasto fra situazione di insegnamento e apprendimento differenti in chi crede da un lato di poter creare contesti comunicativi significativi e chi, dall'altro, attua una pratica metodologica incentrata sulle regole grammaticali.

Il 25% degli insegnanti, invece, sottolinea che la lezione deve vertere sull'acquisizione del lessico senza però specificare l'approccio al lessico utilizzato. Dalle osservazioni in classe e dalle interviste rilasciate si è dedotto che l'approccio lessicale manchi del tutto del discorso legato alla competenza lessicale. Questa prospettiva è confermata dagli allievi (Grafico 4).

Grafico 4. Secondo quesito per gli studenti di italiano. Elaborazione personale.



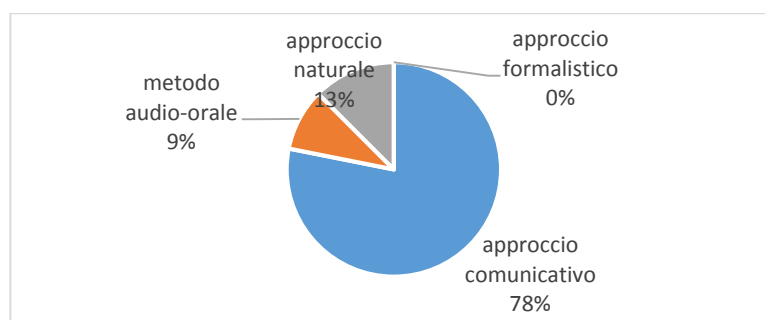
Secondo il 26% degli *informant* in classe ci si concentra sul lessico. A questo dato ne segue un altro: il 63% degli studenti sostiene che in classe venga privilegiato lo studio esplicito della grammatica. Ciò è in linea con quanto è stato rilevato con l'osservazione in classe e con l'analisi della distribuzione della frequenza con cui vengono utilizzate determinate tecniche didattiche, la maggior parte delle quali rientra nell'approccio strutturale.

L'11% degli allievi sostiene che l'*iter* didattico del docente si focalizza su aspetti culturali correlati, da quel che è stato osservato, alle schede didattiche del manuale.

In generale, è evidente che i docenti non sono consapevoli delle finalità didattiche del loro intervento; inoltre sembra che essi si affidino in molti casi ai modelli linguistici e culturali del manuale, senza che vi sia da parte loro una selezione di quelle tematiche che potrebbero essere utili all'apprendimento e all'uso per gli studenti.

Andando avanti con l'interpretazione dei risultati, il terzo quesito mira a far luce sul modello metodologico utilizzato in classe (Grafico 5):

Grafico 5. Terzo quesito per i docenti di italiano. Elaborazione personale

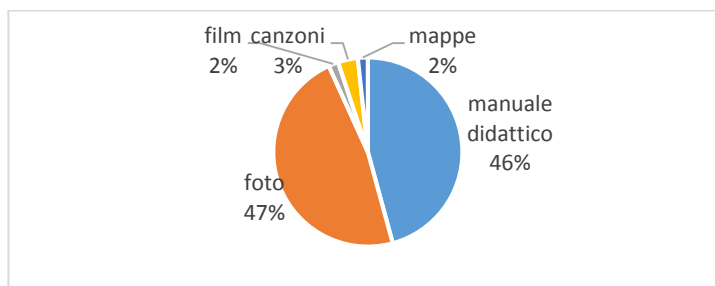


Secondo la maggior parte dei docenti (78%) in classe viene adoperato un approccio comunicativo allo scopo di poter far un uso pratico della lingua. Al contrario, il 13% degli *informant* sostiene che il miglior metodo per insegnare ai propri studenti sia il metodo naturale poiché richiede all'allievo una piena partecipazione per poter raggiungere certe *performance*. Il 9% degli insegnanti, infine, sostiene di utilizzare il metodo audio-orale per poter aiutare l'allievo a fissare certe strutture della lingua.



In relazione ai materiali didattici utilizzati è stata posta una domanda ai docenti al fine di comprendere se questi ultimi sono in grado o meno di selezionare quei manuali che consentano loro di realizzare operativamente l'approccio e il metodo selezionato (Grafico 6).

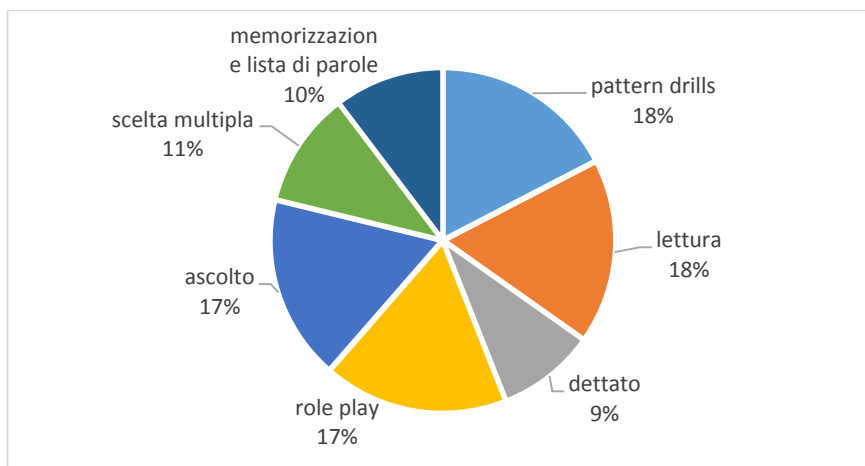
Grafico 6. *Quarto quesito per gli insegnanti di italiano. Elaborazione personale*



A questo proposito, il 46% dei docenti si affida al manuale per lo sviluppo delle abilità linguistiche; foto prese da internet (47%), mappe (2%), canzoni (3%) e film italiani (2%). Si tratta di dati che trovano conferma anche negli studenti, con la variante dei fumetti (14%) e un maggior utilizzo di materiali autentici (14% mappe, film 8%).

Per quanto riguarda l'aspetto relativo alle tecniche didattiche i docenti hanno risposto nel modo seguente, tenendo conto che avevano più opzioni nel rispondere:

Grafico 7. *Quinto quesito per i docenti di italiano. Elaborazione personale*



Le tecniche didattiche maggiormente utilizzate rispondono a un approccio formalistico e strutturale della lingua: il 18% dei docenti utilizza i pattern drills, il 17% i role play con adulti, il 9% il dettato con i bambini; l'ascolto è una delle abilità maggiormente sviluppate in classe (17%), mentre il 10% degli insegnanti invita gli studenti a memorizzare lista di parole decontestualizzate. Si tratta di dati confermati dagli studenti coinvolti nell'indagine, con la grande differenza però che solo il 3% di loro sostiene di esercitarsi con la lingua

mediante role play, mettendo in luce come non vengano fatte presenti ulteriori modalità di simulazione dell'uso reale della lingua.

In considerazione dei dati qualitativi riportati sopra, è possibile fare alcune interpretazioni:

- a. gli insegnanti di italiano non sono consapevoli delle metodologie utilizzate in classe;
- b. il meccanismo di insegnamento non prevede spazi di interazione né momenti in cui gli studenti comprendono le ragioni per cui si impiega quella specifica lingua;
- c. domina un insegnamento trasmissivo dominato dalla figura direttiva del docente e il *teacher's talk*;
- d. l'assenza di varietà nella scelta di materiali o nella somministrazione delle attività didattiche influenza la sfera affettiva e la motivazione dell'allievo;
- e. l'insegnamento della grammatica avviene attraverso un procedimento di tipo deduttivo, senza che vi siano delle strategie di facilitazione e di scoperta della lingua da parte dell'allievo.

I risultati relativi all'ambito didattico mettono in evidenza due aspetti:

- a. i docenti comunicano una realtà didattica relativa a ciò che accade in classe e del perché accade profondamente differente da quella descritta dagli studenti;
- b. si palesa un ambiente di apprendimento tradizionale in cui vengono trascurati gli obiettivi formativi e comunicativi degli studenti; si potrebbe interpretare in questo modo le ragioni per le quali essi trovano difficoltà durante le prove orali e scritte della certificazione del PLIDA.

Ciò potrebbe spiegare l'elevata percentuale di studenti che non riescono dopo il corso di italiano a certificare in modo formale la propria competenza linguistica.

## 7. PROPOSTE METODOLOGICHE DI MIGLIORAMENTO PER L'ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO IN LIBANO

Il presente progetto ha voluto mettere a fuoco parte del fenomeno indagato. Le criticità di ordine metodologico emerse rappresentano la leva per poter suggerire dei percorsi di miglioramento per l'apprendimento della lingua italiana in Libano. In questa prospettiva, se da un lato occorre sensibilizzare i docenti sull'importanza di continuare l'aggiornamento glottodidattico nell'arco della propria carriera professionale in modo che non avvertano irrilevante la ricerca e la sperimentazione di pratiche didattiche differenti da quelle finora utilizzate, dall'altro lato si vuole suggerire una tassonomia di strategie sia per i docenti che per gli studenti corrispondenti a quella proposta da Lasnier (2000). L'obiettivo è di migliorare la qualità del processo di acquisizione linguistica (tabella 2). Si tratta di indicazioni operative volte a favorire una maggiore consapevolezza nell'azione didattica. L'implicazione più rilevante sarebbe una diversa riconsiderazione della complessità della vita in classe basata su di una molteplicità di variabili. Da qui la necessità di adottare un approccio glottodidattico in grado di orientare il lavoro verso una maggiore socialità e interazione in classe (Alasoini, 2016); di dotarsi di un sistema di valutazione formativo adeguato a misurare ciò che sa fare lo studente.

Tra le varie operazioni suggerite si distinguono (Tabella 2):

Tabella 2. Rielaborazione personale della tassonomia di Lasnier (2000)

<i>Strategie per i docenti per migliorare il processo di insegnamento dell'italiano</i>	
<b>Strategie pedagogiche e comunicative</b>	<i>Teacher's talk</i> , interculturalità, linguaggio extralinguistico, capacità di chiarire i ruoli di ciascuno durante l'interazione in classe; risoluzione dei conflitti in classe.
<b>Strategie ambientali</b>	Differente layout in relazione alle modalità di lavoro svolte in classe; organizzazione del setting in relazione a modalità di insegnamento diverso (peer tutor, by peers, teamwork); personalizzazione e tematizzazione dell'aula.
<b>Strategie di lavoro in classe</b>	Tecniche per lo sviluppo del lessico, di potenziamento delle strategie cognitive e metacognitive; lavori di gruppo, sessioni di lavoro con presentazione dei progetti, problem solving; utilizzo di diversi supporti didattici per l'insegnamento.
<b>Strategie di valutazione</b>	Valutazione formativa e sommativa; griglie per la valutazione delle prove soggettive; portfolio e rubriche.
<i>Strategie per gli studenti libanesi per migliorare il processo di acquisizione dell'italiano</i>	
<b>Strategie cognitive</b>	Elaborazione e organizzazione della conoscenza, modalità di transfer, interdisciplinarietà, acquisizione della lingua.
<b>Strategie metacognitive</b>	Ricerca di materiali, monitoraggio, condivisione dei risultati, controllo della valutazione.
<b>Strategie emotive</b>	Incremento della motivazione allo studio dell'italiana, riduzione dello stress, collaborazione, socialità.
<b>Strategie di pianificazione del lavoro in classe</b>	Pianificazione degli obiettivi di lavoro, gestione del tempo di studio e della ricerca, gestione e tematizzazione dell'ambiente classe.

Le diverse relazioni espresse nel modello tassonomico proposto nella tabella 2 abbracciano ogni fase della didattica dell'italiano essendo delle indicazioni mirate per lo sviluppo delle attività sia sul piano organizzativo che didattico. Vengono di fatto presi in stretta considerazione aspetti quali la quantità oraria delle lezioni, la modalità di gestione e conduzione della lezione, l'approccio e il metodo del docente, le modalità di collaborazione tra gli insegnanti, e, allargando l'orizzonte al fine di introdurre delle azioni complementari, la tipologia di interazione pratica in classe.

Tale situazione contribuirebbe a creare condizioni di apprendimento fondate su un ambiente-classe sereno dove lo studente ha l'opportunità di parlare e di costruire il suo apprendimento senza dover essere criticato dal docente (Mercer, Williams, 2014).

Perché tale situazione si realizzi, in linea con gli studi di Dörnyei e Kubanyiova (2014), è opportuno che il docente prima di tutto rafforzi la parte progettuale della formazione linguistica, realizzando in classe dei momenti funzionali a far emergere la visione del

percorso, rafforzandola in seguito con la condivisione e con la negoziazione delle mete, degli obiettivi, degli strumenti didattici e valutativi che si intendono utilizzare. Il risultato di tale azione porterebbe lo studente a prendere consapevolezza della propria motivazione, degli strumenti e delle strategie messe in campo per conseguire specifici obiettivi. In tal modo si attiverebbe un processo di insegnamento focalizzato sul discente e sulle sue esigenze; ciò sposterebbe l'attenzione del docente su argomenti utili, significativi per i discenti nonché di lavorare su contenuti spendibili e vicini alla realtà dello studente; un ambiente di apprendimento di questo tipo contribuirebbe a fornire gli studenti di strumenti utili per comprendere gli aspetti culturali e linguistici nonché ad attivare in questi ultimi un processo di responsabilizzazione del proprio apprendimento (Rubio-Alcalá, 2017).

Sul piano strettamente tecnico il docente dovrebbe orientarsi verso tecniche che si leghino alle emozioni degli studenti allo scopo di favorirne un maggior coinvolgimento e una più intensa partecipazione alle attività didattiche; dovrebbe utilizzare tecniche di natura cognitiva o che favoriscano la visualizzazione, la costruzione e la memorizzazione del lessico, l'interazione.

Le strategie sopra menzionate rappresentano una prima risposta formativa ai fini di un modello che verrà perfezionato con la tabulazione definitiva dei dati, specie quelli di tipo quantitativo nei prossimi mesi. Ciò consentirà di pervenire a un quadro completo della situazione didattica osservata grazie alle correlazioni e alla valutazione di diverse variabili che faranno chiarezza su di un contesto didattico che ha la necessità di attuare un cambiamento di rotta allo scopo di favorire nuove esplorazioni metodologiche e sviluppare esperienze linguistiche significative per gli allievi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alasoini T. (2016), "Learning networks as a vehicle for improving the generative capacity of working-life development programmes", in *Action Research*, 14, 1, pp. 105-122.
- Allwright D. (1980), "Turns, topics, and tasks: patterns of participation in language learning and teaching", in Larsen-Freeman D. (ed.), *Discourse analysis in second language research*, Newbury House, Rowley, Mass, pp. 165-187.
- Bailey K., Nunan D. (1997), *Voices from the Language Classroom. Qualitative Research in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Boomer G. (1987), "Addressing the problem of elsewhere. A case for action research in schools", in Goswami D., Stillman P. (eds.), *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*, Boynton Cook, Upper Mointclair, NJ, pp. 4-12.
- Denzin N., Lincon Y. (eds.) (2002), *The Handbook of Qualitative Research*, CA, Sage, Thousand Oaks.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, UK, Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei Z., Zubanyiva M. (2014), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Erikson F. (1986), "Qualitative methods in research on teaching", in Wittrock M. C. (ed.), *A handbook of research on teaching*, Mcmillan, New York, pp. 119-161.
- Halliday M. A. K (2004), *An Introductory to Functionale Grammar*, Hodder Arnold, London.
- Keahey J., Reynolds T. L., Kruger S., Du Toit A. (2018), "Participatory commodity networking: An integrated framework for Fairtrade research and support", in *Action Research*, 16, 1, pp. 25-42.
- Lasnier F. (2000), *Réussir la formation par compétences*, Guerin, Montreal.
- Llinares A. (2013), "Systemic Functional approaches to second language acquisition in school settings", in García Mayo M., Gutierrez Mangado M., Martínez Adrián M. (eds.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 29-47.
- Maugeri G. (2015), "Dal Sistema alla rete. Analisi e prospettive di sviluppo del modello organizzativo degli Istituti Italiani di Cultura", in *ELLE Educazione Linguistica*, 4, 2, pp. 275-288.
- McDonough J., Mc Donough S. (1997), *Research Methods for English Language Teachers*, Arnold, London.
- Mercer S., Williams M. (2014), *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, Multilingual Matters, Bristol.
- Ministero degli Affari Esteri, (2014). *L'italiano nel mondo che cambia: Stati Generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze:  
[https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano\\_nel\\_mondo\\_che\\_cambia.pdf](https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf).
- Miyahara M. (2015), *Emerging Self-Identities and Emotion in Foreign Language Learning. A Narrative-Oriented Approach*, Multilingual Matters, Bristol.
- Oxford R. L. (2015), "How language learners can improve their emotional functioning: Important psychological and psychospiritual theories), in *Applied Language Learning*, 25, 1/2, pp. 1-15.
- Rifai A., Bakrim A., Dahchour M. (2015), "Revision of Recursive Entity Modeling Method: Notion of Sequence, Roles and Components and Conception Elements", in *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 5, 5, pp. 1422-1428.
- Rubio-Alcalá F. (2017), "*The Links Between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom*", in Gkonou C., Daubney M., Dewaele J. M. (eds.), *New Insights into Language Anxiety*, Multilingual Matters, Bristol.
- Serragiotto G. (2015), *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*, IPRASE, Trento.
- Van Els T. (2005), "Status planning", in Hinkel E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum, NJ., pp. 971-991.
- Wallace M. J. (1998), *Action Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

# L'ITALIANO NELLA SCUOLA ALBANESE

*Lucia Cucciarelli<sup>1</sup>*

## 1. ALBANIA FRA OCCIDENTE E ORIENTE

Il documento pubblicato dal MAECI nell'ottobre 2017, *L'Italiano nel mondo che cambia*, indica l'Albania all'8° posto quale paese per numero di studenti di italiano, dopo USA, Argentina, Australia, Austria, Francia, Germania, Egitto. Forse il primo al mondo se si considera il rapporto fra il numero degli studenti e la popolazione residente, circa 2.500.000 di abitanti. La propensione all'emigrazione è molto forte in particolare verso Germania, Usa, Canada e Italia, paesi dove le comunità albanesi si sono integrate da decenni.

L'Albania è un fenomeno storico complesso. Agli intrecci di storia e ai passaggi militari e commerciali si sono sovrapposti codici religiosi, con riti e credenze ancora oggi durature e persistenti, come per esempio la tradizione della chiesa bizantina ortodossa che è presente in tutta Albania e si lega ancora a tanti territori dell'Italia meridionale.

Anche se l'Italia del Nord non ne conosce le vicende, 250 comuni censiti Arberesh, ovvero come minoranze linguistiche, di Molise, Abruzzo, Puglia, Sicilia, Sardegna e in particolare Calabria, guardano all'Albania come alla madre patria e ne coltivano gelosamente ricordi e testimonianze, organizzando spesso scambi e visite con le città albanesi di origine.

Questa realtà si interconnette in terra d'Albania con la presenza turca che per 500 anni ha assimilato l'Albania al regno ottomano, creando quindi una nuova stratificazione di lingua e cultura sulle geometrie dei rapporti familiari, economici e sociali già preesistenti. Piuttosto che identificare e separare la diversità delle varie presenze religiose cattoliche, ortodosse, bizantine, bektashi e musulmane e i flussi culturali, linguistici ed economici a cui spesso sono interrelate, gli albanesi preferiscono farle convivere all'interno delle comunità familiari e scolastiche in un sereno rispetto.

In Albania Madre Teresa è un eroe nazionale per tutti, laici, o credenti di ogni religione; le feste religiose sono a turno rispettate da tutte le fedi. Si sospende l'anno scolastico per la festa del Natale, in forma più ridotta rispetto a un paese occidentale, ma anche per la primaverile ricorrenza di Novruz, la festa bektashi, per le due feste del Bajram musulmano, per la Pasqua Cristiana e la Pasqua Ortodossa.

Gli albanesi esprimono tutti un forte attaccamento alle tradizioni e alle origini della famiglia, vissuti non solo come espressione di identità nazionale ma anche valore individuale e personale. Il fatto di essere originario di un paese o di una regione può essere un valore aggiunto o un pregiudizievole ostacolo, che tende a rallentare l'accoglimento di forme culturali diverse.

Questo è un aspetto difficile da comprendere, analogamente alla facilità con cui gli

<sup>1</sup> Dirigente Ufficio Scuole, Ambasciata d'Italia, Tirana.

albanesi, per converso, imparano sistemi fonetici e grammaticali lontani dalla loro difficilissima lingua.

Durante il cinquantennio della storia comunista vasti nuclei familiari e intere generazioni sono cresciuti all'ombra dei valori trasmessi – in tempi di chiusura politica e di severa censura – dall'unica finestra attraverso cui si poteva guardare il mondo: la RAI, che ha rappresentato una grande scuola di italiano.

Negli ultimi tre decenni il governo democratico ha soddisfatto le aspettative di un futuro diverso, che per tanti bambini e giovani cresciuti nel regime della dittatura, fino agli anni '90 erano sogni e pure speranze.

Si sono gradualmente diffuse nuove condizioni di vita e di lavoro, di disponibilità di merci e di informazioni, di letture – un tempo proibite – di aperture personali e di riscatti sociali.

## 2. LO SCENARIO LINGUISTICO

L'antica storia mediterranea di passaggi di popoli e di culture, la posizione geografica all'incrocio fra occidente e oriente e la vocazione dell'Albania a intrecciare i propri modelli di crescita con l'altra sponda dell'Adriatico, sono fattori che apparentemente facilitano la diffusione della lingua italiana, con il sostegno della RAI, il più efficace mezzo di propagazione culturale. Un vero e proprio collegamento con un diverso ordine economico e sociale che ha trasmesso valori e modelli di convivenza, esercitando una forza che non è mai stata sufficientemente studiata e valorizzata.

L'incontro linguistico e culturale fra il sistema albanese balcanico e il modello italiano europeo avviene secondo modalità molto complesse.

L'Albania non è la ventunesima regione italiana, è un mondo denso di retaggi storici, di vissuti molto difficili da comprendere.

Le generazioni che sono nate sotto il regime hanno introiettato modelli e stili comunicativi che vanno rispettati e interpretati con un attento ascolto.

Le generazioni digitali condividono con i loro coetanei le coordinate di questa nuova cultura internazionale che tesse comuni orizzonti di nuovi sensi. Le APP risolvono, traducono, interpretano, avvicinano, creano comunità governate da nuove regole, oltre geografie e confini.

Il lavoro nelle scuole e nella dimensione educativa, ancora governata da metodi trasmissivi tradizionali, richiede grandi capacità umane di mediazione interculturale e l'impiego di molte risorse intellettuali.

La conoscenza della lingua e della cultura italiana in Albania è molto diffusa e sostenuta dagli interessi economici e commerciali in forte crescita e in aree di applicazione diversificate. Il modello di fusione linguistica e culturale vissuto nei territori albanesi non ha simili nel mondo, in quanto Italia e Albania hanno condiviso secoli di storia fenicia, illirica, romana e veneziana, ma anche bizantina, normanna, sveva, angioina, spagnola e francese e ogni territorio, permeato per esempio dalla presenza della marineria veneziana per lunghi secoli, come è accaduto a Scutari o a Lezha, ha mantenuto stili culturali improntati al forte rispetto per lo studio e l'uso dell'italiano.

In passato molte famiglie cercavano di far studiare i figli in Italia e spesso si incoraggiava l'uso dell'italiano anche nel nucleo familiare come lingua colta e espressione di un'élite. È frequente incontrare famiglie dove la generazione dei nonni colti comunicava

in italiano anche nel contesto familiare, in quanto l'italiano era considerato un importante strumento di elevazione e di visibilità sociale.

Pertanto molti albanesi, di quaranta o cinquant'anni, inseriti nel mondo delle professioni, parlano fluentemente l'italiano nei contesti lavorativi, senza averne mai affrontato lo studio grammaticale o scolastico.

### 3. AMBITI DI LAVORO E PROGETTI DELL'UFFICIO SCUOLE

L'Ambasciata italiana in Albania rappresenta per numero e importanza uno degli snodi italiani più importanti nel mediterraneo e infatti ha numerose unità distaccate da vari ministeri, fra cui anche un dirigente scolastico del MIUR.

Questo dirigente dispone di un ufficio nella sede dell'Ambasciata per garantire un costante collegamento con i vari dipartimenti del MARS, acronimo del Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù albanese che, negli ultimi tre anni, ha intrapreso riforme e approcci innovativi per avvicinare l'impostazione dell'insegnamento agli standard e ai requisiti richiesti dall'integrazione europea, impegnando scuole, operatori e famiglie in un profondo processo di cambiamento che naturalmente si avvale della tecnologia e delle reti sociali.

Il dirigente scolastico, per promuovere lingua e cultura nel sistema educativo locale, in coerenza con la missione di "promozione integrata" propria del Ministero degli Esteri, opera in stretta collaborazione con i diversi settori rappresentati nell'ambito dell'Ambasciata e anche con il Consolato Generale di Valona, per esplicare una più incisiva azione anche nel sud dell'Albania, nelle città di Fier, Valona, Berat, Agirocastro e Saranda.

Il dirigente, sotto il coordinamento del Consigliere dell'Ambasciata, si avvale della collaborazione di un'assistente assegnata all'Ufficio e di una stabile rete di insegnanti che, nelle diverse realtà territoriali, sviluppano i rapporti fra le loro comunità per incrociare le opportunità offerte dal MAECI con i margini di sviluppo possibili e sostenibili a livello locale.

Gli ambiti di lavoro nei quali l'Ufficio Scuole esplica le attività istituzionali in applicazione delle strategie di promozione e diffusione della lingua italiana promosse dal MIUR e dal MAECI si riferiscono in particolare al rapporto con i vari dipartimenti del MARS, per l'applicazione del *Memorandum delle sezioni bilingue*<sup>2</sup> sottoscritto da Italia e Albania il 14 gennaio 2011 e il *Memorandum Illiria*<sup>3</sup> del 12 dicembre 2012.

I dirigenti del MARS sono affiancati da quattro direttori dei DAR, direzioni dell'istruzione a livello regionale, da alcuni ispettori per le lingue, collegati al Consiglio d'Europa, dalle agenzie AKP, Agjensia Kombetare e Provimeve, ovvero Agenzia delle Prove, da IZHA, Instituti Zhvillimit te Arsimit, ovvero Agenzia per lo Sviluppo dell'Istruzione, e da AKAFPK, Agjensia Kombetare e Arsimit Formimit Profesional dhe Kualifikimit, ovvero Agenzia Nazionale dell'Istruzione per le Qualifiche.

<sup>2</sup> Cfr:

[https://ambtirana.esteri.it/ambasciata\\_tirana/resource/doc/2018/12/23288\\_f\\_alb086\\_memorandum\\_sul\\_funzionamento\\_delle\\_sezioni\\_bilingui.pdf](https://ambtirana.esteri.it/ambasciata_tirana/resource/doc/2018/12/23288_f_alb086_memorandum_sul_funzionamento_delle_sezioni_bilingui.pdf)

<sup>3</sup> Cfr:

[https://ambtirana.esteri.it/ambasciata\\_tirana/resource/doc/2018/12/23254\\_f\\_memorandumilliria\\_2012.pdf](https://ambtirana.esteri.it/ambasciata_tirana/resource/doc/2018/12/23254_f_memorandumilliria_2012.pdf)



I vertici di queste agenzie sono presenti nei comitati paritetici previsti dagli accordi bilaterali, per stabilire forme di raccordo e di reciproca condivisione.

#### 4. MEMORANDUM PER LE SEZIONI BILINGUI

I documenti sottoscritti dal Governo italiano e dal Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù della Repubblica d'Albania, che stabiliscono i raccordi fra i due sistemi educativi italiano e albanese, sono due cerniere di intercambio culturale molto importanti. Il primo, rappresentato dal *Memorandum delle sezioni bilingui*, consente a un ristretto ma agguerrito contingente di docenti di italiano e storia, di matematica e fisica, di tradurre nelle sezioni bilingui il sistema formativo italiano.

Le sezioni bilingui sono articolate nelle classi della scuola di base, dalla classe VI alla IX, e nelle classi del liceo, dalla X alla XII, nelle tre città di Scutari, Coriza e Tirana.

I nove docenti MAECI occupano spazi culturali che trasformano in luoghi produttivi, seminano approcci differenti e raccolgono i frutti di una biodiversità che ha un'identità fortissima, perché i giovani albanesi hanno un'energia intellettuale e artistica particolare, dando prova di un sistema cognitivo geneticamente versato alle lingue e all'interpretazione teatrale.

Il percorso formativo bilingue inizia nella classe terza della scuola di base, con l'apporto di soli docenti albanesi, prosegue nella scuola media per quattro anni e confluisce in un altro triennio della scuola superiore, con l'insegnamento in italiano anche nelle materie non linguistiche. Le sezioni forniscono un approccio e dei percorsi educativi di eccellenza secondo gli standard europei; si basano sulla ricerca-azione a livello individuale e di gruppo e stimolano gli interessi e i talenti dei singoli studenti.

I docenti sono molto affiatati e operano spesso in stretta collaborazione fra le tre sedi; si impegnano in numerosi progetti extracurricolari, in particolare di fisica, di astrofisica, di letteratura, di teatro e del genere operistico.

Mantengono rapporti di scambio di esperienze con gli istituti italiani dai quali provengono, incentivando la crescita di una comunità di intellettuali e di studiosi, con vasti collegamenti internazionali, fra i quali spicca il CERN di Ginevra.

Le sezioni bilingui si distinguono per l'elevato punteggio con cui gli studenti si diplomano alla maturità. Sono fra le 10 migliori scuole del paese e in particolare il Liceo "28 Nentori" di Scutari ha il patrocinio del Premier Edi Rama e un suo personale monitoraggio, essendo il Liceo d'eccellenza dell'Albania.

L'ufficio scuole collabora alle numerose iniziative dell'Istituto Italiano di Cultura, in particolare al progetto "Studiare in Italia" per orientare gli studenti delle classi XII agli studi universitari e post-universitari in Italia, veicolando il messaggio sull'importanza di una perfetta conoscenza della lingua italiana. Nell'ambito della terza edizione del progetto "Studiare in Italia" del 2019, trentacinque fra le migliori università italiane hanno visitato i licei albanesi, partecipando a una fiera espositiva e presentato l'offerta formativa degli atenei.

#### 5. MEMORANDUM DEL PROGRAMMA ILLIRIA

Il secondo documento d'intesa è il *Memorandum Illiria* che stabilisce un programma

articolato di formazione per i docenti di italiano L1 e di sostegno alle cattedre di lingua italiana come prima lingua straniera nelle scuole albanesi, che sono attualmente 120, diffuse in 85 scuole. In Albania sono circa 320 i docenti che operano sul fronte culturale della lingua italiana, insegnata sia come prima, sia come seconda lingua straniera. Questi docenti vengono coinvolti e resi partecipi delle iniziative di formazione organizzati dall'Ufficio Scuole e degli eventi di diffusione della lingua promossi dall'Ambasciata, in percorsi sempre più interconnessi fra italofoonia e italofoilia. Il loro numero è in costante aumento perché l'investimento dell'Italia sulla formazione dei professionisti dell'istruzione in Albania avviene in collaborazione con gli esperti del MIUR, dell'Accademia della Crusca, del Mibac e delle migliori università italiane.

I corsi sono certificati e riconosciuti dal Ministero albanese come crediti professionali per la progressione della carriera.

Il programma Illiria, avviato nell'anno scolastico 2006-07 nelle scuole dell'obbligo, elementari e medie inferiori e negli istituti secondari superiori, sviluppa un'innovazione formativa che, da un lato, inserisce nuove opportunità didattiche, con l'introduzione dell'insegnamento della lingua italiana come prima lingua a partire dalla classe III, dall'altra sostiene tutti i contenuti che hanno un valore di coesione europea e sono parte integrante del programma "Europa 2020".

Le classi, pur seguendo il programma previsto dal curriculum albanese, sviluppano anche altri progetti di potenziamento linguistico per la "Settimana della Lingua Italiana nel mondo", quali la "Maratona della Poesia", progetti letterari e teatrali, spesso ispirati ai classici (*Divina Commedia* e *Promessi Sposi*), o progetti extracurricolari incentrati sull'educazione al consumo, le fonti di energia alternativa, la solidarietà, l'ambiente, i comportamenti ecosostenibili e l'educazione alla legalità.

Questo programma pertanto stimola il dialogo educativo, ma anche la crescita civica e civile, in una prospettiva di intercambio culturale, la cui spendibilità è rilevante se si considerano gli attuali rapporti bilaterali fra Italia e Albania e le prospettive di sviluppo economico e commerciale fra i due paesi che si alimenta anche di fattori immateriali, quali lo stile di vita italiano, il gusto del bello, la raffinatezza delle arti.

Secondo i dati del Ministero albanese, i docenti di italiano di origine albanese sono tutti laureati in Albania, anche se con percorsi di formazione e di sviluppo professionale molto differenziati.

La maggior parte dei docenti opera in centri urbani, dove il contatto con le attività organizzate dalle università, dal Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù e dalle singole municipalità, sono accessibili, frequenti e consentono l'accesso a modelli di didattica innovativa e a uno scambio di esperienze, mentre chi opera nelle sedi disagiate vive in contesti numericamente più modesti, spesso isolati anche a causa delle difficoltà di collegamento dei trasporti e conseguentemente con minori occasioni di aggiornamento professionale.

Oltre all'organizzazione di molteplici seminari, conferenze, corsi, progetti, iniziative europee, l'Ufficio scuole gestisce vari gruppi di lavoro in lingua italiana attraverso Facebook e social network, fra i quali Programma Illiria, Rete Docenti Italialbania e Rete Salute e Sicurezza. Gli interventi si ispirano agli standard europei e cercano di essere, per i docenti, occasioni di crescita interculturale e soprattutto un modo di comunicare liberamente l'impegno personale e i traguardi raggiunti.

## 6. DATI DEGLI STUDENTI DI ITALIANO L1 E L2 (2010-2018)

Ogni anno a gennaio il Ministero dell'istruzione, dello Sport e della Gioventù della Repubblica d'Albania, comunica i dati riferiti al numero complessivo degli studenti di Italiano suddivisi per distretto e per prima o seconda lingua straniera. Nell'anno scolastico 2009-2010 il numero complessivo era di 19.839 studenti che negli anni è aumentato fino a raggiungere nell'anno scolastico 2018-19 circa 74.000 unità.

I dati forniti dal Ministero dell'istruzione e dello Sport della Repubblica d'Albania tuttavia non tengono conto dei circa 2.000 studenti che frequentano gli istituti professionali, che attualmente dipendono dal Ministero dell'Economia e Finanze, mentre all'epoca della firma del *Memorandum Illiria* erano parte del sistema gestito dal ministero dell'Istruzione, e delle circa 60 realtà educative private rappresentate dalle scuole cattoliche, ambiti orientati all'istruzione ma anche allo sviluppo di competenze civili e sociali, in cui la lingua di lavoro è l'italiano. Queste scuole private mantengono legami di natura istituzionale con gli ordini religiosi e con le congregazioni, di cui sono emanazione, in Italia.

Nell'anno scolastico 2017-2018, con l'appoggio della Società Dante Alighieri di Roma, è stata aperta una scuola elementare di lingua italiana, la Scuola Italiana di Tirana, che offre tutto il ciclo di scuola primaria in lingua italiana e con insegnanti italiani.

## 7. ITALOFONIA E ITALOFILIA

L'italiano resta tuttora la lingua straniera più diffusa in Albania: lo parla, anche se con diversi livelli di conoscenza, quasi il 50% della popolazione e chi lo parla mostra sempre entusiasmo e orgoglio per questa capacità di relazionarsi e di creare un flusso comunicativo. Tra le nuove generazioni tuttavia tale conoscenza è meno diffusa e ciò deriva dal fatto che, mentre durante il regime comunista, le trasmissioni radio e TV italiane erano captate avidamente in tutto il Paese e rappresentavano l'unica finestra sul mondo, oggi il pubblico locale ha a disposizione una ampia gamma di programmi sia in albanese, sia in turco, in arabo, in tedesco ma soprattutto in inglese, lingua che tutte le famiglie considerano uno strumento indispensabile.

Nella nuova Albania, candidata all'Unione Europea, migliaia di studenti, alla fine della carriera scolastica, cercano le borse di studio per le migliori università italiane, ben consapevoli del valore internazionale delle lauree.

Negli ultimi anni tanti albanesi hanno imparato a gestire singolarmente le offerte di viaggi e di pacchetti turistici a corto raggio per la vicina Italia e per l'Europa e questa richiesta ha moltiplicato la presenza delle compagnie di volo *low cost* e di operatori turistici in Albania.

Ogni famiglia cerca di sfruttare le buone occasioni per visitare amici e parenti emigrati nel mondo e conoscere nuove mete, privilegiando comunque l'Italia, il paese della moda, del fascino, della bellezza, dello stile. L'Italia rimane il paese di fronte, la frontiera sorella.

## 8. NUOVI ORIZZONTI DELLO STUDIO DELLA LINGUA ITALIANA

Leggere e comprendere il fenomeno della lingua richiede l'uso di strumenti molto

complessi perché implica valori simbolici, affettivi, culturali, storici, antropologici, ma anche di pragmatica comunicativa. Il medesimo parlante, che spesso si esprime con orgoglio nel dialetto locale, può utilizzare varie lingue straniere nel suo contesto lavorativo.

L'immigrazione dei membri di molte famiglie albanesi in paesi europei e negli USA, il turismo ormai di massa, proveniente anche da paesi scandinavi, che interessa la maggior parte del territorio albanese, i flussi culturali e religiosi dalla vicina Turchia e dai paesi arabi musulmani, sono tessere di un mosaico complesso dove avviene l'incontro fra modi di comunicare e diversi codici semantici, che a loro volta aprono nuove frontiere e costruiscono nuovi percorsi di senso.

La lingua diventa patrimonio e strumento di chi la sa usare e l'Albania sta diventando un luogo di incontro fra il patrimonio culturale europeo e quello del vicino oriente con una vocazione dei giovani a utilizzare *social media* e reti digitali per affrontare le sfide e la creatività della realtà aumentata.

Basta comunque vedere l'entusiasmo con cui i talenti musicali albanesi apprendono l'italiano per ricordare come questa sia anche la lingua della cultura, della lirica e che, dopo la caduta del muro di Berlino nei paesi dell'ex blocco comunista, la lingua più facile da imparare, grazie alla facilità di pronuncia, del lessico e della grammatica, è stato appunto l'italiano.

Veicolo commerciale del *made in Italy*, della moda, di beni di lusso, l'italiano ha trascinato le più importanti correnti dell'industria culturale: cinema, musica e design diventando il mezzo, per una classe borghese emergente, di rappresentarsi e di rappresentare la propria affermazione sociale.

L'italiano è diventato un nuovo ponte per tutta la realtà emergente nei Balcani dove sempre più numerose le industrie italiane delocalizzano o creano nuove opportunità di lavoro. Anche in Albania si sono moltiplicati i corsi di italiano per un uso pragmatico e settoriale, di cui i *call center* sono forse l'espressione più riconoscibile e immediatamente verificabile.

Per mantenere la conoscenza della lingua italiana è quindi necessario ampliare la gamma dei programmi, investire sui vari aspetti culturali che la lingua italiana può promuovere nelle scuole, moltiplicando tutti i fattori che concorrono all'uso della lingua in contesti autentici e applicativi, perché si lavora con l'italiano nell'industria energetica, nel tessile, nel settore alimentare, meccanico, tecnologico e soprattutto agricolo.

## 9. PROGETTI DELL'UFFICIO SCUOLE E PERCORSI FORMATIVI

Nell'anno 2015 per individuare le aree dei prioritari bisogni formativi dei docenti albanesi l'Ufficio Scuole ha avviato un'indagine nazionale indirizzata ai docenti di italiano, in collaborazione con l'associazione dei docenti di italiano albanesi Apadi e sulla base dei risultati emersi sono stati scelti i temi e gli obiettivi dei corsi di formazione Illiria dagli anni 2015 al 2019.

In collaborazione con l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università di Padova, l'Università di Bologna, l'Università di Venezia Ca' Foscari, con il Calcif (Centro d'Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana) dell'Università Statale di Milano, con la Comunità Radiotelevisiva Italoфона della Rai, con il MIBAC e l'Accademia della Crusca sono stati svolti percorsi e laboratori sull'insegnamento in CLIL delle discipline

non linguistiche, sull'Educazione alla salute e all'ambiente, sulla sicurezza, sui Diritti Umani, sulla Pedagogia sociale e la cittadinanza attiva, sul Teatro e l'espressione letteraria.

Nei vari percorsi, condivisi con il Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù, si è inteso fornire alla scuola albanese occasioni formative verso l'Europa 2020 e approcci metodologici largamente utilizzati nei contesti scolastici italiani per lo sviluppo professionale dei docenti.

Loredana Cornero, segretaria della Comunità Radiotelevisiva ItaloFona fino al 2018, ha frequentemente collaborato con l'Ufficio Scuole, illustrando le risorse multimediali disponibili sul sito di "Rai Cultura" per Italiano LS<sup>4</sup> e gli specifici strumenti di valutazione e di autoapprendimento.

Nell'aprile e nel settembre 2016 si sono svolti due cicli di formazione europea indirizzati ai membri dell'Apadi (l'associazione dei docenti albanesi di lingua italiana). Il primo ha inteso presentare la programmazione progettuale, l'implementazione e il funzionamento efficace di una rete didattica.

La seconda attività, svolta nel 24 settembre 2016, ha riguardato lo scambio di esperienze tra i membri dell'Apadi per aumentare le capacità di scrittura, di programmazione progettuale di interventi concreti presso le scuole.

Si è cercato inoltre di potenziare, migliorare, qualificare e allargare l'attività dell'Apadi in tutto il territorio albanese attraverso vari progetti extracurricolari per creare un'importante sinergia tra i suoi membri, utilizzando al meglio le loro capacità per contribuire all'aumento qualitativo e quantitativo dell'insegnamento della lingua italiana nel sistema scolastico albanese e, nel contesto più ampio della società albanese, alla promozione della diversità culturale.

Queste attività hanno contribuito al miglioramento qualitativo della didattica e della diffusione della lingua e cultura italiana nelle scuole anche al di fuori dell'orario scolastico. Nell'anno scolastico 2017-18 l'Ufficio Scuole, alla fine del settembre 2017, ha organizzato tre incontri per celebrare "La giornata Europea delle Lingue" e "l'Italiano quale lingua d'Europa", a Tirana presso l'Università di Lingue, a Scutari presso il Liceo "28 Nentori" e a Valona presso il Consolato Generale d'Italia.

Hanno partecipato 210 insegnanti ai quali è stato rilasciato un attestato che ha costituito il primo Credito Professionale per il percorso formativo professionale 2017-2018, riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione, dello Sport e della Gioventù della Repubblica d'Albania. Tale esperienza si è ripetuta anche nel settembre 2018, privilegiando una serie di progetti Europei (Booktrailer e Elit) incentrati sull'uso dell'italiano quale lingua di traduzione e porta per l'Europa.

Nell'anno scolastico 2017-18, per espressa volontà dell'Ambasciatore Alberto Cutillo, è stato avviato un rapporto di collaborazione con il Calcif dell'Università Statale di Milano. Il progetto formativo proposto ai docenti di italiano con una vasta esperienza formativa maturata in America Latina, in Asia e nei paesi dell'Est Europa, nel primo anno di collaborazione con l'Ufficio Scuole, si è articolato in quattro fasi.

Le esperte del Calcif, Franca Bosc e Valentina Zenoni, hanno individuato alcune aree di bisogno, proponendo un percorso organico, implementabile anche con parti di attività autonome on line, introducendo standard e indicatori di qualità per misurare la ricaduta della formazione in servizio al fine di creare un portfolio dei docenti che potesse integrare l'esperienza curriculare con diversi modelli metodologici.

<sup>4</sup> <http://www.italiano.rai.it/>.

I corsi sono stati ripetuti in 4 diverse città per facilitare la partecipazione dei docenti di lingua italiana, in tutto circa 300 individuati dai vari DAR, direzioni generali dell'istruzione in Albania. I cicli di lezioni si sono conclusi con compiti assegnati come lavoro di gruppo da svolgersi on line.

Dopo il primo corso il 55 % dei docenti ha volontariamente consegnato i lavori per la correzione e la valutazione da parte delle formatrici. Un risultato assolutamente nuovo perché pochi docenti hanno un *laptop* o collegamenti internet da casa e perché in genere gli operatori della scuola non sono abituati a lavorare oltre l'orario scolastico a causa della bassissima retribuzione (circa 250-400 euro al mese).

L'esperienza dei seminari del 2017 e 2018 è proseguita felicemente nel 2019 con nuovo ciclo di quattro incontri dedicati alle tecniche di insegnamento e di apprendimento del lessico, a cui hanno partecipato 250 insegnanti nelle quattro città di Scutari, Valona, Coriza e Tirana.

Si prevede una continuazione del ciclo formativo anche nell'anno scolastico 2019-2020, considerando l'alto indice di gradimento dei docenti che hanno partecipato ai seminari, ma in particolare la ricaduta sul piano del rendimento degli studenti nelle prove linguistiche nazionali.

I risultati forniti dal MARS circa gli esiti delle prove finali di lingua italiana nel 2018 si sono infatti attestati su punteggi nettamente più alti rispetto agli anni precedenti.

## EDUCAZIONE LINGUISTICA

# QUADRI TEORICI, PRATICHE DIDATTICHE E TIPI DI PROTOCOLLI DELLE PROVE DI SCRITTURA

*Anna Rosa Guerriero*<sup>1</sup>

## 1. QUALCHE DOMANDA E QUALCHE RISPOSTA

Il dibattito che segue le periodiche modifiche apportate alla struttura della prima prova dell'esame di stato ripropone puntualmente questioni concernenti la sostanza e il senso stesso della didattica della scrittura, sollecitando «le domande di fondo sul *perché* insegnare a scrivere a scuola, *che cosa* insegnare a scrivere»<sup>2</sup>. Alcune risposte a queste domande richiamano prospettive teoriche e didattiche che hanno da tempo dato corpo, in varie forme, a orientamenti di ricerca, proposte, indicazioni programmatiche. Quanto e come questa cultura didattica, queste conoscenze, veicolate dalla saggistica dedicata, siano state oggetto di studio e riflessioni approfondite da parte di un numero significativo dei diretti interessati e abbiano quindi giocato un ruolo nel caratterizzare in modo rilevante una didattica consapevole della scrittura è una questione che andrebbe indagata, in quanto possibile indizio di criticità del sistema formativo degli insegnanti.

*Perché insegnare a scrivere?* Le prospettive teoriche che entrano in gioco nel rispondere alla prima domanda possono essere sintetizzate con quanto afferma Dario Corno (2000: 110-111): «perché imparando a scrivere si impara a pensare. [...] scrivere è una sorta di parlare silenzioso in cui chi scrive dialoga con sé stesso privatamente per poi rendere pubblici i suoi pensieri». E non solo, «Se applichiamo all'educare a scrivere l'affermazione di Vygotskij secondo cui il bambino interiorizza e costruisce il suo modo di comunicare con il mondo attraverso la sua vita intermentale, allora si può sostenere che il funzionamento mentale individuale si forma attraverso l'interiorizzazione del discorso sociale». E una particolare forma di interazione dialogica si incontra nel modello cognitivista di Bereiter e Scardamalia (1995), secondo il quale lo scrivere è una mediazione semiotica tra forma e contenuto, tra il *che cosa* scrivere e il *come* scriverlo: si intravede insomma, anche se sullo sfondo, la natura semiotica dello scrivere, la forza discorsiva che ogni contenuto deve incorporare per diventare comunicazione scritta.

Anche il rispondere alla seconda domanda – *che cosa insegnare a scrivere* – coniugando il focus interno dei *processi* mentali e quello esterno dei *prodotti*, delle forme testuali in cui si concretizza la comunicazione scritta, significa aprire un ampio ventaglio di prospettive teoriche, dalla semiotica alla sociolinguistica, dalla linguistica del testo alla tipologia testuale. La tipologia testuale, venata di evidenti echi della retorica classica, è stata mobilitata in ambito scolastico secondo la prevalente tipologia di Werlich (1976). «In realtà i tipi di Werlich – osserva Adriano Colombo – non descrivono classi di testi, ma

<sup>1</sup> Gisel Campania.

<sup>2</sup> Colombo, 2002: 44.



modi di organizzazione testuale che nei testi reali compaiono a volte allo stato puro, a volte in successione o in associazione. [...] non c'è dubbio che l'educazione alla scrittura, alla lettura e in parte anche alle abilità orali dovrebbe prevedere momenti di esercitazione e riflessione su ciascuno di questi modi di organizzare un testo»<sup>3</sup>. La tipologia testuale, in alcuni casi rivisitata e ampliata, permea da tempo documenti ministeriali e la manualistica scolastica più attenta, fonti che configurano un profilo di destinatario dai tratti piuttosto eterogenei. In questo e in vari altri casi, riguardanti in generale gli obiettivi di apprendimento linguistico, restano incerte le modalità di ricezione da parte dei docenti di quanto è stato formulato per l'educazione linguistica dai programmi del 1979 a quelli del 1985, ai *Programmi Brocca*, alle *Indicazioni Nazionali*: è insomma in discussione l'effettivo controllo critico e aggiornato di nozioni teoriche di base, in mancanza di standard condivisi di formazione iniziale.

Già i *Programmi Brocca*, tra il 1988 e il 1992, propongono per la scrittura attività quali, ad esempio, «dare istruzioni per eseguire operazioni o regolare attività; descrivere in termini oggettivi o soggettivi luoghi, oggetti, persone, eventi; sviluppare argomentazioni su tema dato, secondo istruzioni compositive indicate»<sup>4</sup>; sulla base del narrare, del descrivere, dell'argomentare e sulle loro interconnessioni si strutturano poi le particolari forme testuali. Questi due piani di classificazione si ritrovano nell'enunciazione degli obiettivi di apprendimento alla fine dell'istruzione secondaria di primo grado, nelle *Indicazioni Nazionali* del 2012:

- Scrivere testi di tipo diverso (narrativo, descrittivo, espositivo, regolativo, argomentativo) corretti dal punto di vista morfosintattico, lessicale, ortografico, coerenti e coesi, adeguati allo scopo e al destinatario.
- Scrivere testi di forma diversa (ad es. istruzioni per l'uso, lettere private e pubbliche, diari personali e di bordo, dialoghi, articoli di cronaca, recensioni, commenti, argomentazioni) sulla base di modelli sperimentati, adeguandoli a situazione, argomento, scopo, destinatario, e selezionando il registro più adeguato<sup>5</sup>.

La variazione dei parametri pragmatici relativi alle forme testuali seleziona le differenti dominanze di tipi testuali o *modi di organizzare un testo*, incorpora differenti schemi strutturali e retoriche enunciative (il cui controllo è uno strumento efficace per superare l'idea che scrivere sia semplicemente “trasporre il parlato in forma scritta” o, altrimenti detto con Bereiter e Scardamalia, il “dire ciò che si sa”); l'obiezione che, in quanto produzioni in contesto scolastico, tali forme testuali hanno, in buona parte, scopi e destinatari simulati, indicati nella consegna di scrittura, non costituisce un vero inciampo perché la simulazione (il “come se”, l’“immagina che”) è comunque parte legittima delle pratiche didattiche.

Il *che cosa scrivere* non si esaurisce nel canonico schema tipologico di Werlich, la gamma delle funzioni della scrittura a scuola – è stato più volte ricordato da vari autori – ha un ancoraggio a situazioni reali e a scopi propri del lavoro scolastico: schedare, prendere appunti, parafrasare, riassumere / sintetizzare sono attività di scrittura finalizzate a scopi reali e collegate alle abilità di studio, integrano lettura e scrittura, sono dimensioni decisive

<sup>3</sup> A. Colombo, 2002: 45.

<sup>4</sup> Commissione Brocca, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, 1992: 133.

<sup>5</sup> MIUR, *Indicazioni Nazionali, per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012: 45.

per lo sviluppo cognitivo degli allievi e rilevanti per tutti i vari contesti disciplinari. E anche in questo caso ci si potrebbe chiedere quanto queste attività di scrittura funzionale, che godono da tempo diritto di cittadinanza nella manualistica, siano e siano state oggetto di didattica esplicita, cioè siano praticate in classe (non solo come assegno di un solitario “compito a casa”) con esercitazioni frequenti lungo un percorso didattico graduale; il dubbio sorge da alcuni rilievi empirici: la constatazione, da un lato, che la distribuzione del tempo-lezione risulti generalmente piuttosto sbilanciata in attività di valutazione (quanto tempo rimane per esercitazioni e attività laboratoriali?), dall’altro, che la strumentalità dell’annotare, dello schedare, del riassumere o del sintetizzare possa far percepire come scontate attività che non lo sono affatto: non basta assegnare il riassumere o il raccomandare di prendere appunti durante la spiegazione perché l’allievo sappia effettivamente ed efficacemente svolgere tali compiti.

Vanno ancora ricordate in proposito le indicazioni del documento Brocca:

il dare, registrare e chiedere informazioni, in forme testuali quali appunti di lezioni e di conferenze, verbali di discussione, annunci e comunicazioni di carattere privato o pubblico, ecc.; trasferire contenuti di testi in altra forma, mediante parafrasi, riscritture, riassunti di varia dimensione e secondo prospettive diverse<sup>6</sup>.

Ma anche le pratiche di scrittura richiamate dalle già citate *Indicazioni Nazionali* del 2012: «Rielaborare testi (ad esempio: parafrasare o riassumere un testo, trasformarlo, completarlo) e redigerne di nuovi, anche utilizzando programmi di videoscrittura», alla fine del primo ciclo, oppure, alla fine dell’istruzione secondaria di primo grado, «Scrivere sintesi, anche sotto forma di schemi, di testi ascoltati o letti in vista di scopi specifici»<sup>7</sup> mettono bene in evidenza la rilevanza di tali dimensioni della competenza di scrittura.

L’uso consapevole di metodologie didattiche adeguate è un aspetto cruciale per lo sviluppo della competenza di scrittura. Se ne potrebbero sintetizzare, con Adriano Colombo, alcuni punti essenziali:

[...] alcuni principi metodologici che dovrebbero essere diffusi in ogni momento dell’attività didattica; li sintetizzo in cinque punti, che con qualche immodestia ho chiamato “pentologo”:

1. Praticare una varietà di generi testuali.
2. Dare consegne particolareggiate.
3. Creare occasioni frequenti di scrittura anche con testi brevi.
4. Graduare le richieste.
5. Usare criteri di valutazione differenziati a seconda del genere testuale; valutare analiticamente le diverse caratteristiche testuali»<sup>8</sup>.

Naturalmente la praticabilità delle varie forme di scrittura funzionale dipende dalla varietà e significatività delle pratiche semiotiche della classe, cioè dalla ricchezza delle modalità interattive e comunicative, dal grado di integrazione tra oralità e scrittura, tra ricezione e produzione. Tullio De Mauro (2003: 43) osservava al riguardo:

<sup>6</sup> Commissione Brocca, 1992, I, 133.

<sup>7</sup> Annali della Pubblica Istruzione, 2012: 42 e 45.

<sup>8</sup> Citato da Piemontese, 2002: 18.

Le vecchie *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice danno l'inventario delle povere strategie ricche di grandi risultati usabili in una classe. Le strategie miravano tutte a uno scopo: rendere la scrittura di singoli e della classe un "basso continuo" che accompagni ogni giorno e ogni ora l'intera attività della classe. Condizione non da poco è che l'attività di classe sia così varia e interessante da meritare d'essere oggetto di rendicontazione scritta.

Sarebbe interessante, a tale proposito, conoscere se, in che misura e in quali modi la gestione dell'*ora di lezione*, la scansione del tempo dedicato ai differenti tipi attività tenga conto di tali esigenze, in tutti i gradi di istruzione. La modulazione dei diversi schemi interattivi può, ad esempio, avvalersi di una esplicitazione pragmatica secondo i parametri di Halliday (1985), i cui descrittori *campo*, *tenore* e *modo* permettono di inquadrare i tipi di azione comunicativa, il ruolo dei partecipanti alla comunicazione e i modi di organizzazione linguistica dei testi/discorsi.

## 2. LA SCRITTURA DOCUMENTATA

Parafrasi, riassunti, sintesi rientrano nell'ampia classe delle *scritture intertestuali*, come riscritture riformulative o come riscritture combinatorie, quando si integrano i contenuti di due o più testi fonte in un nuovo testo, secondo le categorie classificatorie di Maurizio Della Casa (2012). Di questo secondo tipo di riscritture fa parte la scrittura a partire da fonti o *scrittura documentata*, un particolare compito di letto-scrittura molto frequente nelle attività di studio, soprattutto nell'istruzione secondaria superiore e all'università. Una corretta esecuzione dei compiti di scrittura documentata richiede la selezione delle informazioni rilevanti, la loro organizzazione e il loro collegamento in una nuova struttura testuale (una scheda, una relazione, una tesina o altro ancora).

Nella sua sostanza cognitiva la scrittura documentata è una scrittura di sintesi, «[...] ove il termine sintesi non va inteso, chiaramente, nel senso di compressione riduttiva, ma in quello primario di composizione e riunione di idee, di integrazione di concetti e nozioni di varia provenienza» (Della Casa, 2012: 117) e implica allo stesso tempo la trasformazione dei dati concettuali in una determinata forma testuale con una propria struttura retorica: relazione di ricerca, di studio, articolo o recensione, saggio argomentato in cui si formula una tesi e si producono argomenti a sostegno, oppure si affrontano e discutono diverse ipotesi e si prende poi posizione per una di queste. Il trattamento intertestuale delle fonti è in effetti il punto di arrivo di un curriculum che faccia progredire gli allievi dalla semplice elencazione delle informazioni contenute nelle diverse fonti, e dal controllo di strategie elementari quali l'incorporare in uno dei documenti-fonte i nuclei tematici tratti dalle altre fonti fino a strategie più complesse per il trattamento integrato di tali nuclei secondo operazioni di trasformazione e rielaborazione concettuale. Le attività di riscrittura trovano realizzazione in un'ampia gamma di formati, aprendo quindi spazi di pratiche e di esercitazioni proponibili anche, in forme più limitate e controllabili (es. la riscrittura di brevi paragrafi) a chi deve ancora acquisire una piena padronanza dell'italiano.

## 2.1. *La scrittura documentata come protocollo di esame*

Le acquisizioni delle scienze del linguaggio, della ricerca glottodidattica circolano attraverso la saggistica e la manualistica scolastica – come abbiamo già osservato – penetrando nei programmi e nelle indicazioni nazionali, talvolta orientano anche la revisione dei protocolli di esami nazionali.

Circa vent'anni fa la riforma dell'esame di stato ridisegnò in parte il profilo di uscita della competenza di scrittura, ampliando la varietà tipologica delle prove con l'introduzione dei protocolli innovativi dell'*analisi del testo*<sup>9</sup>, già presente in effetti nella maturità sperimentale Brocca, e della *scrittura documentata*<sup>10</sup>, cioè scrittura a partire da un dossier di documenti o estratti testuali a disposizione degli allievi, prova più nota col nome di *saggio breve* o di *articolo di giornale*, dal nome delle forme testuali sollecitate. Entrambi i protocolli innovativi proponevano differenti maniere di impegnare la riflessione e il ragionamento degli allievi intorno ad argomenti disciplinari o comunque connessi alle discipline curriculari.

Il profilo di uscita cui si ispirava il protocollo di scrittura documentata è così riassumibile: saper elaborare una determinata forma testuale per determinati scopi attraverso la comprensione, l'interpretazione, il confronto, l'integrazione e la rielaborazione di una serie di documenti e dati di partenza. Punto debole dell'articolazione di quel protocollo è stata l'eccessiva frammentazione dei documenti raccolti nel dossier, ma il modello riproduceva istanze, già ampiamente segnalate dalla ricerca glottodidattica, non solo di integrazione di compiti di lettura/comprendimento con compiti di (ri)scrittura, ma di creazione di occasioni di produzione scritta in cui gli allievi potessero concentrarsi specificatamente sugli aspetti linguistici e costruttivi del discorso, avendo già a disposizione un "tavolo di lavoro" con i contenuti sui quali impostare il proprio "(ri)montaggio" testuale. Alla base di quel modello c'è la tesi secondo la quale il grado di trattamento e rielaborazione dell'informazione favorisce la comprensione e l'assimilazione di un argomento, quanto più ampia è la varietà di processi compositivi che un compito di scrittura genera, tanto più è prevedibile che lo scrivente riuscirà a focalizzare le relazioni concettuali che strutturano e danno coerenza a un argomento e potrà così sviluppare un controllo articolato e coerente del *topic*: il *focus* è insomma la funzione epistemica della scrittura.

Lungo questa linea di ragionamento è opportuno sottolineare che queste occasioni di lavoro integrato tra processi cognitivi speculari come quelli della lettura e della scrittura possono rappresentare un fattore di sostegno alla *lettura profonda* di cui parla la neuroscienziata Maryanne Wolf (2018), quel tipo di lettura, cioè, che richiede il formulare ipotesi e previsioni basate sulla capacità inferenziale, il ragionamento analogico, la capacità di valutazione critica, insomma quel tipo di lettura che, secondo la Wolf, sarebbe oggi minacciato da alcune tendenze di fruizione dell'informazione in ambienti digitali: pluralità di stimoli diversi che inducono un continuo dirottamento dell'attenzione e una lettura veloce e superficiale. Il rafforzamento dei processi di lettura profonda richiede impegno e soprattutto pratiche di sostegno: «Il principio neurologico di base – “se non lo usi lo perdi” – è vero per ogni processo di lettura profonda. E, cosa ancora più importante, è valido per l'intero circuito plastico del cervello che legge» (Wolf, 2018: 62). Integrare la

<sup>9</sup> Si vedano in proposito A. Colombo (2002) e Lavinio (2002).

<sup>10</sup> Si veda in proposito G. Pallotti (2002).

lettura con compiti di scrittura governati dalle procedure di trattamento dei contenuti crea uno spazio cognitivo intermedio tra lettura e produzione di un nuovo testo, cruciale non solo per la riuscita complessiva del compito di scrittura ma anche per sostenere quei processi di lettura profonda.

La banalizzazione della scrittura documentata con le tattiche del “copia-e-incolla” o del “taglia-e-cuci” indicano la mancata acquisizione, forse per la mancata esposizione a un adeguato curriculum graduato, delle competenze procedurali di trattamento intertestuale delle fonti: *fare connessioni* e *generare relazioni*, cioè confrontare le fonti per selezionare le informazioni rilevanti e per identificare somiglianze o differenze; *integrare conoscenze precedenti con le fonti di informazione*, per rielaborare una trama concettuale complessiva in una nuova forma testuale richiesta (Yang, 2002).

Purtroppo il feedback sulla didattica indotto dal protocollo di scrittura documentata si è limitato nella maggior parte dei casi ad esercitazioni su esempi di prove di esame, ma la riproposizione meccanica dei protocolli di esame già svolti non è un curriculum di scrittura documentata. Un curriculum si costruisce secondo varie linee di sviluppo, graduando tipologia, numero ed estensione dei documenti-fonte, tipi di consegne e procedure per il trattamento intertestuale dei contenuti, tipi di testo o forme testuali da produrre, così come da tempo indicato dalla letteratura sull'argomento e dalle buone pratiche ivi documentate. Anche in questo caso viene da chiedersi quanto la formazione universitaria dei futuri docenti e le pratiche di tirocinio abbiano radicato abiti di lettura e studio della saggistica glottodidattica e quanto i sistemi di reclutamento, formazione iniziale e in servizio ne tengano conto.

Il trattamento intertestuale, procedura tipica della scrittura a partire da documenti, si fonda, fra l'altro, sull'operazione cognitiva del *confronto* (per identificare somiglianze o differenze a livello tematico, stilistico-retorico, ecc.), un'operazione con una sua tipica collocazione in attività condotte in relazione ai testi letterari<sup>11</sup>, ma funzionale ad una pluralità di scopi di produzione testuale.

## 2.2. *Cambiamento di rotta*

Alla configurazione tipologica dell'esame di Stato riformato nel '99 sono state apportate alcune modifiche tra le quali la cancellazione della prova di scrittura documentata, sostituita da una prova definita *analisi e produzione di un testo argomentativo*; nella prima parte, *comprensione e analisi*, si chiede di riassumere il contenuto e gli snodi dell'argomentazione presenti nel testo proposto (un brano tratto dalla saggistica, dalla stampa periodica, ecc.) e si pongono domande sulla comprensione (lessico, parti del testo, struttura argomentativa, eventuali aspetti stilistici); nella seconda parte, *produzione*, le consegne richiedono di elaborare un testo argomentativo a partire dalla questione

<sup>11</sup> Afferma Herman Grosser in proposito: «Fondamentale è il metodo dell'analisi comparata dei testi (catene di testi). Se noi selezioniamo alcuni testi opportunamente scelti, omogenei ad esempio per genere, ma differenti perché rappresentano diverse fasi dello sviluppo letterario, la successione delle singole analisi e l'analisi comparata (che può essere in gran parte compiuta dagli allievi, guidati dal docente) può portare ad acquisizioni significative tanto sul piano metodologico (consolidamento delle abilità di analisi), quanto su quello storico-letterario. [...] Si può pensare anche a un testo centrale, oggetto di analisi approfondita, e a dei testi satelliti usati in funzione dell'analisi del testo centrale, che servano cioè per mettere in evidenza le costanti di un modello letterario.» (Grosser, 2002: 226)

affrontata nel testo proposto. La configurazione del protocollo assegna dunque un ruolo importante all'argomentazione, la cui rilevanza educativa è fuori discussione, e accerta la comprensione del documento proposto con la richiesta di sintesi e con domande; la presenza di un unico documento fonte di lavoro configura un tipo di scrittura responsiva, cioè un tipo di prestazione in cui la fonte è un antecedente comunicativo al quale si reagisce o si risponde mediante il testo d'arrivo, che potrebbe eventualmente consistere in una contro-argomentazione<sup>12</sup>. Tale impostazione presume che un/una allievo/a riesca a costruire un'adeguata interlocuzione ed un'eventuale discussione delle tesi di un autore con propri contro-argomenti su questioni quali quelle proposte negli esempi ministeriali: significato della commemorazione del 4 novembre, il tema della diffusione dell'intelligenza artificiale nella gestione della vita quotidiana o la questione del "made in Italy" e della percezione della "italianità" nel mondo. Più probabile una *lectio faciliior* del compito secondo la retorica del tema: si sviluppa, si ri-formula, ampliandola, la "tematica" posta dalla traccia, e in questo caso il documento assume la funzione di una lunga citazione. Ma non basta sviluppare un argomento per parlare di argomentazione. È bene ricordare che si argomenta su un problema, su una questione controversa i cui termini siano chiaramente esplicitati, più opportuno sarebbe infatti esplicitare posizioni divergenti in base alle quali dar corpo a un'argomentazione. Il confronto tra più fonti fornirebbe questa opportunità, per esempio su questioni di carattere storiografico.

### 3. ALCUNI ESEMPI DI PROTOCOLLI DI PROVE DI SCRITTURA IN EUROPA

Può essere utile dare un'occhiata a quanto viene proposto altrove in Europa per le prove di esame. Base del protocollo del *Baccalauréat* francese, ad esempio, è un *corpus* di testi su un dato argomento<sup>13</sup>, dotati ciascuno di una propria consistenza, sufficientemente rappresentativi ma non troppo lunghi (non devono superare complessivamente le tre pagine). L'eventuale richiesta di rispondere per iscritto ad alcune domande sui testi proposti serve, oltre che a sollecitare la comprensione e a far stabilire relazioni tra i documenti, anche a stimolare la pianificazione del testo scritto. A partire dal *corpus* di testi,

<sup>12</sup> La definizione è tratta dalla classificazione delle scritture intertestuali in Maurizio Della Casa (2012).

<sup>13</sup> I *dossier* variano secondo l'indirizzo specifico delle scuole; nell'indirizzo letterario il *corpus* di estratti testuali prevedeva nel 2018: Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*; Madame de Staël, *Delphine*, lettere XXXV; Colette, *La Vagabonde*. Le consegne consistevano in una domanda basata sul confronto tematico tra i tre brani e tre opzioni di scrittura: *commento* di uno dei brani; una *dissertazione* su una questione sviluppata in modi diversi nei tre i testi, ai quali far riferimento con puntuali rimandi; un *testo d'invenzione*, in questo caso un *dialogo argomentativo* immaginario in cui personaggi presenti nei testi del dossier difendono differenti concezioni dell'amore. Ancora un esempio: l'indirizzo delle scienze sociali prevedeva un *corpus* di estratti testuali da: Montaigne, *Essais*, libro II, capitolo 11 «Della crudeltà», adattato in francese moderno; Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, prefazione; Voltaire, *Dictionnaire philosophique* «BÊTES», articolo; Marguerite Yourcenar, *Le Temps, ce grand sculpteur*, «Qui sait si l'âme des bêtes va en bas?». Le consegne prevedevano una domanda, "Quale comportamento umano denunciano gli autori del *corpus* dei testi?", e successivamente tre opzioni di scrittura: *commento* del brano di Voltaire; una *dissertazione* ("La letteratura vi sembra un mezzo efficace per coinvolgere il lettore e per denunciare le crudeltà commesse dagli uomini? Sostenete le vostre riflessioni con riferimenti ai testi del *corpus*, alle opere che avete studiato e alle vostre letture personali."); un *testo d'invenzione*, in questo caso un articolo ("Siete un / una giornalista e cercate di dimostrare la necessità di promulgare la «Déclaration des droits de l'animab». Scrivete un articolo di almeno 50 righe, riprendendo le caratteristiche del testo di Marguerite Yourcenar e presentando vari argomenti in tono polemico").

il protocollo offre al candidato la scelta tra tre tipi di compiti di scrittura: un *commento* su uno o più testi letterari a confronto, in cui interpretazioni e valutazioni vanno ancorate e giustificate con riferimenti ai testi; una *dissertazione*, a partire dal *corpus* e dalle proprie conoscenze, su un problema particolare, che sviluppi un'argomentazione basata sui testi proposti ma anche su letture e conoscenze personali; una *scrittura d'invenzione* a partire dal *corpus*, cioè l'elaborazione di una forma testuale specifica come un articolo (editoriale, recensione, intervista, ecc.), una lettera (corrispondenza con un destinatario definito nella consegna, oppure destinata a un insieme di lettori, una lettera aperta, ecc.), un'argomentazione (monologica o anche sotto forma di dialogo).

Caratteristiche paragonabili si ricavano da un confronto con i *Baccalauréat* delle *Scuole Europee*<sup>14</sup> i cui protocolli di scrittura presentano varie articolazioni e formulazioni di consegne. Il protocollo *BAC* delle scuole europee tedesche (sedi a Francoforte, Karlsruhe, Monaco di Baviera), in parte simile all'Abitur nazionale praticato nei Länder tedeschi a conclusione dell'istruzione secondaria superiore, propone una scelta tra due coppie di testi (prova A o prova B), ciascuna contenente un testo letterario e uno non letterario. Nel *BAC* 2018 la prova A – un testo poetico e un articolo giornalistico<sup>15</sup> – chiedeva di *interpretare* la poesia, di *riassumere* i temi essenziali dell'articolo, di *confrontare* come i due testi sviluppassero un dato tema. La prova B – un articolo giornalistico e un brano di narrativa<sup>16</sup> – chiedeva di *analizzare* e *confrontare* i due testi per poi *argomentare* in merito alla questione risultante dal confronto.

Anche il *BAC* delle scuole europee italiane (sedi a Varese, Parma, Brindisi) è articolato sulla base di una coppia di testi, uno letterario e uno non letterario, e le consegne prevedono due compiti, una *sintesi* integrata dei due testi e poi l'elaborazione di un *saggio interpretativo argomentativo*. Le indicazioni procedurali previste nelle consegne<sup>17</sup> intendono orientare l'analisi testuale e proporre uno schema organizzativo del testo.

<sup>14</sup> La prima Scuola Europea fu aperta nel 1953 nella città di Lussemburgo per i figli dei funzionari della Comunità europea del carbone e dell'acciaio; da allora, per accogliere anche alunni che desiderano seguire quel curriculum di studi, sono state aperte altre sedi in vari stati dell'Unione europea; in Italia: prima a Varese, poi a Parma e Brindisi. Nell'area linguistica sono obbligatorie nei sette anni della scuola secondaria (equivalente alla scuola media e al liceo nel sistema italiano): lingua 1 (lingua materna), lingua 2 (prima lingua straniera da scegliere fra francese, inglese o tedesco); obbligatorie dal secondo al quinto anno, lingua 3 (seconda lingua straniera, da scegliere fra una delle lingue ufficiali dell'Unione europea); lingua 4 (terza lingua straniera da scegliere fra le stesse lingue di lingua 3). Il diploma conseguito in una scuola europea, il baccalauréato europeo o BAC, è riconosciuto equivalente a tutti i diplomi nazionali dei 27 paesi dell'Unione europea.

<sup>15</sup> Mascha Kaléko, *Emigranten – Monolog* la poesia, Volker Zastrow, *Deutschland schafft sich ab*, Frankfurter Allgemeine, 6/9/2015 (*La Germania si libera di sé stessa*) l'articolo.

<sup>16</sup> Robert Seethaler, *Der Trafikant* il racconto, Maximilian Probst, *Helden: Das kannst du auch!*, Die Zeit, 18/7/2013 (*Eroi: puoi farlo anche tu*), l'articolo.

<sup>17</sup> Parte 1. Sintesi dei contenuti tematici di un testo letterario e di un testo non letterario. Leggi attentamente il testo letterario e quello non letterario. Individua i temi rilevanti e stabilisci le opportune relazioni tra i testi proposti. Elabora una sintesi di ca. 200 parole.

Parte 2. Saggio interpretativo – argomentativo

*Operazioni preliminari sui testi: Per organizzare le idee e progettare il tuo saggio è utile partire dall'analisi, dall'interpretazione e dal confronto dei due testi proposti. Tali operazioni fanno parte del tuo lavoro preparatorio che puoi condurre nei modi a te congeniali (appunti, scaletta, mappa, ecc.), e che ti serviranno per la stesura del saggio.*

Analizza gli aspetti lessicali, stilistici e retorici funzionali alla interpretazione del tema trattato sia nel testo letterario sia in quello non letterario. Identifica l'impianto argomentativo nelle sue differenti articolazioni. Tenendo conto degli elementi evidenziati nella tua sintesi e delle operazioni di analisi e interpretazione, confronta i possibili diversi significati che acquisisce il tema nei due testi, rilevandone somiglianze e differenze.

In altri casi la struttura del protocollo prevede compiti autonomi di scrittura. Per la prova *BAC* inglese 2018 i tre compiti autonomi prevedono un *commento critico* a partire dall'analisi testuale e dal confronto tematico di una coppia di testi poetici<sup>18</sup>, un secondo *commento critico* di un brano in prosa<sup>19</sup>, infine risposte a domande aperte su argomenti del programma, con la richiesta di riferimenti alle opere. Compiti autonomi e prestazioni diversificate di scrittura anche nel protocollo *BAC* della scuola europea francese (sede a Strasburgo); nel 2018 sono stati richiesti un *commento strutturato* di un testo letterario; un'analisi testuale con *risrittura parafrastica interpretativa e sintetica* della struttura argomentativa di un articolo/intervista; un *tema*, su stimolo di carattere letterario.<sup>20</sup>

In sintesi il quadro che si ricava da questa rapida rassegna di esempi è che, pur con protocolli articolati in forme diverse, i compiti prevalenti hanno in comune alcuni aspetti di fondo:

- l'integrazione tra lettura e scrittura e la disponibilità di più documenti generano una varietà di forme di scrittura;
- l'estensione significativa dei documenti proposti è contenuta entro limiti minimi e massimi predeterminati (in numero di parole);
- i testi sono tratti da generi differenti, non solo letterari; nel *BAC* tedesco, ad esempio, la questione se la società contemporanea abbia ancora bisogno di eroi emerge dal confronto del brano narrativo *Il Trafficante* e dall'articolo *Eroi: puoi farlo anche tu*; anche nei casi in cui entrambi i testi siano letterari, come nel *BAC* inglese che propone una coppia di testi poetici – *Mirror in February* di Thomas Kinsella e il sonetto LXXIII di Shakespeare –, il *commento critico* basato sul confronto tematico dei due documenti pone una questione interpretativa fondata sull'esplorazione di analogie e differenze di vario tipo;
- il *corpus* dei testi è nella maggior parte dei casi mobilitato nel suo insieme e, nel proporre più angolazioni di un dato tema, pone le condizioni per sviluppare

*Elaborazione scritta del saggio: dopo tali operazioni preliminari inizia qui la fase di scrittura. Ricorda che per la stesura del saggio è utile rispettare la seguente struttura: presentazione, discussione dei temi, conclusione.*

*Saggio.* La struttura complessiva del tuo saggio può prevedere una presentazione del tema generale da te individuato; un confronto su come tale tema ed eventuali altri temi sono sviluppati, con tue valutazioni sia del testo letterario sia del testo non letterario. Sostieni le tue interpretazioni e i tuoi commenti con opportuni riferimenti ai due testi e con richiami ad argomenti studiati, a tue letture ed esperienze personali. Assegna al tuo testo il titolo che ti sembra più appropriato e fai attenzione a mantenere l'estensione min. e max. tra le 600 e le 800 parole.

<sup>18</sup> Thomas Kinsella, *Mirror in February* e Shakespeare, Sonetto LXXIII.

<sup>19</sup> Alain de Botton, un estratto da *The Art of Travel* (2002).

<sup>20</sup> Il primo compito propone il *commento strutturato* (breve introduzione, sviluppo, breve conclusione, per un totale complessivo tra le 600 e le 800 parole) di un estratto da *Le Misanthrope* di Molière (Atto I, Scena I) costruito intorno alla discussione sulla differente rilevanza che ciascuno dei due personaggi (Alceste e Philinte) assegna ai codici sociali; la consegna raccomanda di integrare le riflessioni con puntuali rimandi e riferimenti al dialogo teatrale. Il secondo compito utilizza un articolo della giornalista Marie-Estelle Pech, un'intervista a *Michael Edwards*, «*Comment lire ce charabia?*» (*Le Figaro*, 6/10/2017), chiede di spiegare il significato di alcune parole o espressioni e di riformulare in altrettante frasi sintetiche i quattro argomenti che l'intervistato utilizza per contestare la scrittura inclusiva (cioè gli usi linguistici che esplicitano sempre le marche di genere). Il terzo compito chiede di esprimere le proprie opinioni sulla base di una citazione da François Mauriac in cui si afferma che i personaggi di un romanzo "ci aiutano a conoscere meglio e a prendere coscienza di noi stessi" e raccomanda di fondare le riflessioni su esempi tratti dalle opere svolte nel programma e da letture personali in un testo di ca. 800 parole.



- un'argomentazione (come nel *Baccalauréat* francese in cui si propone una *dissertazione* o, in alternativa, una *scrittura d'invenzione* consistente in un editoriale oppure una recensione o un dialogo, ecc.);
- protocolli con forme di scrittura più tipicamente responsiva (ad esempio il *commento*) tendono a testare un complesso di prestazioni diversificate, applicate ai singoli testi del *corpus* (cfr. BAC francese: *commento, analisi testuale con riscrittura parafrastica sintetica* della struttura argomentativa di un dialogo teatrale e di un articolo-intervista);
  - le consegne, inoltre, raccomandano i limiti di estensione del testo da produrre.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bereiter K., Scardamalia M. (1995), *Psicologia della produzione scritta*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colombo A. (2002), “L’analisi di testi: la formulazione delle consegne”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp.173-192: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Lanalisi-di-testi-la-formulazione-delle-consegne.pdf>.
- Colombo A. (2002), “Tipi e forme testuali nel curriculum di scrittura”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-61: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Adriano-Colombo-Tipi-e-forme-testuali-nel-curricolo-di-scrittura.pdf>.
- Commissione Brocca (1992), *Piani di studio della scuola secondaria superiore e Programmi*, Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione, 59/60, Le Monnier, Firenze.
- Corno D. (2000), “Scrivere, pensare, sapere di sapere. Aspetti e problemi del paradigma cognitivo nell’insegnare a scrivere”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 97-124: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Dario-Corno-Scrivere-pensare-sapere-di-sapere.pdf>.
- De Mauro T. (2003), “La scrittura e lo sviluppo delle capacità di linguaggio”, in Calò R. (a cura di), *Scrivere per comunicare, inventar, apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell’obbligo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-43
- Della Casa M. (2012), *Scritture intertestuali. Riscrivere, imitare, trasformare, interpretare, rispondere*, La Scuola, Brescia.
- Galbraith D. (1999), “Writing as a knowledge-constituting process”, in Torrance M. Galbraith D. (Eds.), *Studies in Writing. Vol. 4. Knowing what to write: conceptual processes in text production*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 137-157.
- Graham S., MacArthur C. A., Fitzgerald J. (2007), *Best practices in writing instruction*, The Guilford Press, NewYork.
- Grosser H. (2002), “L’analisi del testo letterario e la storia”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura. Non solo temi all’esame di Stato. Idee per un curriculum*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 217-233: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Hermann-Grosser-L%E2%80%99analisi-del-testo-letterario-e-la-storia.pdf>.

- Grossi L., Guerriero A. R. (2017), “Del combinare e dell’espore idee”, in *Insegnare*: <http://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/combinare-espore-idee>.
- Guerriero A. R. (1992), “Tipi di performances orali. L’interfaccia scritto/parlato nell’interazione verbale in classe”, in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell’ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 215-233: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/10/Guerriero-Tipi-di-performances-orali.-Linterfaccia-scrittoparlato-nellinterazione-verbale-in-classe.pdf>.
- Guerriero A. R. (a cura di) (2002), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze.
- Guerriero A. R. (2010), “Rielaborare conoscenze, dati e testi: dimensioni e strategie della competenza di scrittura”, in LEND, 5, *Educazione linguistica e approccio per competenze*. Atti del Seminario nazionale Lend, Catania, 29-31 ottobre 2009, pp. 203-212.
- Guerriero A. R. (2015), *Elaborare informazioni e conoscenze. Un percorso di scrittura documentata*, INDIRE: [http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/elaborare-informazioni-e-conoscenze-un-percorso-di-scrittura-documentata/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/elaborare-informazioni-e-conoscenze-un-percorso-di-scrittura-documentata/).
- Halliday M. A. K., R. Hasan R. (1985), *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- Kintsch W., van Dijk T. A. (1978), “Toward a model of discourse comprehension and production”, in *Psychological Review*, 85, 5, pp. 363-394: [http://www.someyanet.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someyanet.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf).
- Lavinio C. (1990), *Teoria e didattica dei testi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Tipi-testuali-e-processi-cognitivi.pdf>
- Lavinio C. (2002), “Come scrivere di un testo”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 235-249: <http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Cristina-Lavinio-Come-scrivere-di-un-testo.pdf>
- Lavinio C. (2002), “Una lente d’ingrandimento su frammenti letterari”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 195-214: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/03/Cristina-Lavinio-Una-lente-di-ingrandimento-su-frammenti-letterari.pdf>.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Edizioni dell’Orso, Torino.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze: [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Pallotti G. (2002), “La scrittura documentata”, in Guerriero A. R. (a cura di), *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 123-151: <https://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Gabriele-Pallotti-La-scrittura-documentata.pdf>.

- Piemontese M. E. (2002), “La scrittura: un caso di problem solving”, in Guerriero A. R. (a cura di) *Laboratorio di scrittura*, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 5-40:  
<http://giscel.it/wp-content/uploads/2018/04/Maria-Emanuela-Piemontese-La-scrittura-un-caso-di-problem-solving.pdf>.
- Segev-Miller R. (2007), “Cognitive processes in discourse synthesis: the case of intertextual processing strategies”, in Torrance M., van Waes L., Galbraith D. (eds), *Writing and Cognition - Research and application*, Elsevier, Amsterdam, pp. 231-250:  
<https://sig-writing-publication-archive.com/download/1/314>.
- Spatt B. (2010), *Writing from sources*, Bedford-St, Martin, New York.
- Yang C. (2002), “Multidimensional taxonomy of learners’ cognitive processing in discourse synthesis with hypermedia”, in *Computers in human behaviour*, 18, 1, pp. 37-68.
- Werlich E. (1976), *A text Grammar of English*, Quelle & Meyer, Heidelberg.
- Wolf M. (2018), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

# LO SPAZIO DELLA PARAFRASI E DELLA RIFORMULAZIONE NELLE GRAMMATICHE SCOLASTICHE

Chiara De Caprio, Francesco Montuori<sup>1</sup>

## 1. OBIETTIVI

Sotto l'etichetta di parafrasi (d'ora in poi P) sono racchiuse le forme di produzione di un testo T<sup>1</sup> a partire da un testo-base T. Questa definizione statica delle procedure parafrastiche può essere arricchita ricorrendo a prospettive teoriche che, dando conto dei processi legati alle strategie enunciative, ne forniscono un quadro più dinamico<sup>2</sup>.

Nei testi di grammatica e nei “quaderni di scrittura” per il biennio della scuola secondaria di secondo grado, la prospettiva tradizionale può indurre a trattare la P come una forma ancillare di riscrittura in funzione della comprensione dei testi letterari. È utile, allora, verificare come la manualistica abbia tenuto conto di due aspetti: da un canto, la riflessione sulle condizioni di possibilità della riformulazione; dall'altro, la necessità, per gli insegnanti, di disporre di strumenti coerenti con gli obiettivi di apprendimento.

Attraverso l'analisi di un *corpus* di quindici manuali (§ 2), in questa sede si offre una ricognizione sul ruolo della P nei libri per la scuola. Si mettono a fuoco presupposti teorici e definizioni documentate nel *corpus* (§§ 3-4) e si analizzano gli esempi e gli esercizi (§ 5), nonché le operazioni che vengono indicate come peculiari (§ 6). A corredo dell'analisi, sono avanzate riflessioni su come possano essere coniugate teoria e finalità didattiche in funzione di una piena comprensione delle varietà letterarie e specialistiche dell'italiano (§§ 7-8).

## 2. IL CORPUS

Abbiamo creato un *corpus* di 13 testi di grammatica e 2 “quaderni di scrittura” destinati a studenti del primo biennio della scuola secondaria superiore di secondo grado e, in un

<sup>1</sup> Università di Napoli “Federico II”. Gli autori hanno ideato questo intervento nell'ambito di un comune progetto di ricerca dedicato alla nozione di parafrasi tra teoria linguistica e applicazioni didattiche. All'interno di un impianto condiviso, Chiara De Caprio ha scritto i §§ 2, 3, 4, 5.1, 5.2, Francesco Montuori i §§ 5.3, 6-8; di entrambi è il § 1. Questa versione aggiorna e amplia i dati presentati e pubblicati in occasione del II Convegno dell'ASLI Scuola.

<sup>2</sup> Non è possibile dare conto della bibliografia sulla nozione di P: per una prima panoramica, cfr. Biazzi *et alii*, 2004. Per gli obiettivi del lavoro hanno rappresentato un punto di riferimento gli studi di Fuchs (1982; 1994; 2004), nonché Mortara Garavelli (1979), i saggi raccolti in Lumbelli, Mortara Garavelli (1999) e le sistemazioni di Prandi (2004) e Lala (2014). Un lavoro incentrato sull'insegnamento del lessico, caratterizzato sia da obiettivi complementari ai nostri sia da un *corpus* simile, è Pregolato (2018); per riflessioni specificamente dedicate alla parafrasi, cfr. Pregolato (in stampa).

solo caso, del triennio di quella di primo grado<sup>3</sup>. Noti e utilizzati da docenti e discenti, i manuali si addensano in due forbici temporali: 4 sono stati pubblicati tra il 2001 e il 2005, altri 11 tra il 2009 e il 2018.

Li si elenca qui in ordine cronologico, distinguendo tra testi di grammatica [G] e “quaderni di scrittura” [QS]; per ognuno si dà conto della gerarchia dei contenuti, così come delle pagine in cui è trattata l’attività di P<sup>4</sup>:

Fogliato, Testa, 2001[QS]

Fogliato S., Testa M. C. (2001<sup>1</sup>), *Progetti testuali. Moduli operativi di scrittura*, Torino, Loescher. Macro-unità *Analisi testuale*, unità *La comprensione complessiva: la parafrasi*: 147<sup>5</sup>.

Tavoni, Italia, 2003 [G]

Tavoni M., Italia P. (2003<sup>1</sup>), *Strutture e competenze dell’italiano*, vol. *Le competenze*, Firenze, Le Monnier. Macro-unità *Scrivere testi*, unità *Come scrivere parafrasi, riassunti, commenti, articoli, saggi brevi, temi*: 216-217.

Battaglia, Corno, Vignotto, 2004 [QS]

Battaglia E. M., Corno D., Vignotto F. (2004<sup>1</sup>), *Scrittura come esercizi*, Torino, Paravia. Macro-unità *La scrittura e i tipi di testo*, unità *Scrivere in breve*, sotto-unità *Dire le stesse cose con altre parole: la parafrasi*: 55-57.

Ambel, Lugarini, 2005 [G]

Ambel M., Lugarini E. (2005<sup>1</sup>), *Italiano*, vol. *Testo e abilità linguistiche*, Firenze, Sansoni. Macro-unità *La lingua, i testi e le abilità di base*, unità *Riscritture*, sotto-unità *La parafrasi e la traduzione*: 87-89.

Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009 [G]

Palazzo A., Arciello A., Maiorano A. (2009<sup>1</sup>), *Apriti sesamo. L’italiano per comunicare*, vol. *La comunicazione e la testualità*, Torino, Loescher. Macro-unità *Le forme del testo: per comprendere e per produrre*, unità *Forme di scrittura nella pratica scolastica*, sotto-unità *Produrre testi nella pratica scolastica. La parafrasi*: 182-183 (grammatica per la scuola secondaria di I grado).

Messina, Domestico, 2010 [G]

Messina R., Domestico G. (2010<sup>1</sup>), *Nella Torre di Babele. Grammatica italiana ed educazione linguistica per la scuola secondaria di II grado*, Napoli, Loffredo. Macro-unità *Il testo letterario e la sua analisi*, unità *L’analisi dei testi poetici*, § *La parafrasi*: 526.

<sup>3</sup> Nel corso della trattazione faremo riferimento ai 15 manuali con la formulazione riassuntiva di “testi di grammatica”; si tenga, però, presente che in 2 casi si tratta di “quaderni di scrittura” separati dal “libro di grammatica”, mentre negli altri 13 casi si tratta di volumi inseriti nel “libro di grammatica” o di sezioni di un unico “libro di grammatica”. I dati desunti dalla grammatica della scuola secondaria di primo grado hanno la funzione di controllare che la diversa trattazione della parafrasi in alcuni testi non dipenda da fattori legati al *curriculum*.

<sup>4</sup> Per ciascun testo si sono indicate la sezione generale e la macro-unità, l’unità e la sotto-unità in cui sono presenti la trattazione della P e gli esercizi. Alla luce delle difformi scelte lessicali con cui sono definite le articolazioni dei manuali (“sezioni”, “moduli”, “unità”, “schede”), si è scelto di uniformare le diciture adottando, in ordine decrescente di grandezza, i termini “sezione”, “macro-unità”, “unità”, “sotto-unità”: in tal modo è possibile confrontare le strutture dei manuali e valutare la diversa posizione in cui è collocata la P.

<sup>5</sup> Si cita anche Fogliato, Testa, 2000 [G] = Fogliato S., Testa M. C., *Strumenti per l’italiano. Sviluppo delle abilità linguistiche*, Torino, Loescher.

Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011 [G]

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011<sup>1</sup>), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher. Sezione *La lingua nel testo. I tipi di testo*, macro-unità *Il testo. Caratteri interni*, unità *La coesione semantica*, § *La parafrasi*: 630-632 e sezione *Le abilità testuali*, macro-unità *Indicazioni di rotta*, unità *La produzione scritta*, § *Varietà di testi producibili*: 701-702.

Serafini, Fornilli, 2012 [G]

Serafini M. T., Fornilli F. (2012<sup>1</sup>), *Due punti*, vol. *Scrivere, studiare e parlare*, Milano, RCS Libri-Bompiani. Macro-unità *Abilità della scrittura*, unità *Parafrasare*: 65-70.

Beccaria, Pregliasco, 2014 [G]

Beccaria G. L., Pregliasco M. (2014<sup>1</sup>), *Italiano. Come si è formato, come funziona, come si usa, come cambia*, vol. *Competenze testuali*, Milano, Le Monnier Scuola - Mondadori Education. Macro-unità *Competenze di scrittura*, unità *Scrivere a scuola*, § *La parafrasi*: 114.

Serianni, Della Valle, Patota, 2014 [G]

Serianni L., Della Valle V., Patota G. (2011<sup>1</sup>), *Lingua comune*, vol. *Il libro di scrittura*, Milano-Torino, Bruno Mondadori-Pearson. Macro-unità *Produrre testi scritti*, unità *Rielaborare un testo: il riassunto e la parafrasi*, § *Trascrivere un testo in modo semplice: la parafrasi*: 55-57.

Viberti, 2014 [G]

Viberti P. G. (2014<sup>1</sup>), *Parliamoci chiaro. Grammatica e scrittura*, Torino, SEI. Macro-unità *Il testo*, unità *Scrivere testi di uso scolastico*, § *La parafrasi*: 362.

Sensini, 2016 [G]

Sensini M. (2016<sup>1</sup>), *Datemi le parole. Strumenti per conoscere e usare l'italiano*, vol. B *Lessico, scrittura, strumenti operativi*, Milano, Mondadori Education. Macro-unità *Come imparare a scrivere*, unità *I testi che bisogna saper scrivere*, § *Come si parafrasa un testo*: 127-129.

Antonelli, Picchiorri, 2017 [G]

Antonelli G., Picchiorri E. (2017<sup>1</sup>), *L'italiano siamo noi. Grammatica, comunicazione e scrittura*, Milano, Mondadori Education - Einaudi Scuola. Macro-unità *Imparare a scrivere*, unità *Scrivere a scuola*, § *La parafrasi*: 663-665.

Drago et alii, 2018 [G]

Drago P., Dughera A., Rossini R., Saglietti P. L. (2018), *Una lingua per comunicare*, vol. B (*Competenze di lessico e scrittura*), Torino, Edizioni il capitello. Macro-unità *I testi: tipologia e scrittura*, unità *La scrittura a scuola*, § *La parafrasi*: 222-223.

Franzini, Leonzino, 2018 [G]

Franzini M., Leonzino C. (2018), *Discorsi in corso*, vol. *Comunicazione e attività testuali. Grammatica italiana per la scuola secondaria di secondo grado*, Milano, Fabbri Editori-Erickson-Rizzoli Education. Macro-unità *Le competenze comunicative*, unità *Imparare a scrivere riscrivendo: la parafrasi*: 85-87.

### 3. LA PARAFRASI: MODELLI DI ANALISI E PROPOSTE FRA TEORIA LINGUISTICA E PRASSI DIDATTICA

Nel *corpus* la P è descritta come l'operazione mediante cui, a partire da un testo-base T, si è chiamati a produrre un testo T<sup>1</sup>. scritto in una forma più chiara e in una varietà

d'italiano più comune. Come si vede dall'esemplificazione proposta, la funzione operativa dell'attività di P emerge con regolarità<sup>6</sup>:

- (1) La parafrasi o versione in prosa consiste nella “traduzione” di una poesia in una prosa dall'*identico contenuto informativo*. Ha lo scopo di *favorire la comprensione* del significato letterale del testo (Fogliato, Testa, 2001: 147).
- (2) La parafrasi è la trascrizione di un testo in un *linguaggio più semplice*, che viene posta accanto (o sotto) il testo originario, per *facilitarne la comprensione* (Ambel, Lugarini, 2005: 87).
- (3) La trascrizione di un testo in un *linguaggio più semplice*, più lineare, di registro più quotidiano. [...] La parafrasi è molto utile *per analizzare e comprendere testi di svariati tipi*: testi che usano un registro “alto”, come i testi letterari, e in particolare quelli poetici; testi specialistici o settoriali, come quelli di carattere burocratico [...] o giuridico [...]; testi di uso quotidiano [...] (Serianni, Della Valle, Patota, 2014: 55).
- (4) La parafrasi è la riscrittura di un testo in un *linguaggio più semplice* e comprensibile a tutti. Può essere utile parafrasare un testo *per diversi motivi*: perché è stato scritto molto tempo fa [...]; perché impiega parole, espressioni o costrutti che nella lingua di tutti i giorni non si usano spesso [...]; perché appartiene a un ambito molto specializzato[...] (Antonelli, Picchiorri, 2017: 663).
- (5) La parafrasi è un'operazione che *spontaneamente e quasi inconsapevolmente* compiamo su ogni testo che leggiamo nel momento in cui lo comprendiamo e lo facciamo nostro. [...] Con la parafrasi [...] *riduciamo o riscriviamo con parole nostre* il contenuto di un testo scritto da altri [...]. Fare la parafrasi significa esprimere lo stesso contenuto del testo di partenza in un *linguaggio* parzialmente diverso perché *più semplice e meno specialistico* (Franzini, Leonzino, 2018: 86).

Confrontando le definizioni di P nel *corpus*, si osserva che talora permangono modalità di presentazione meno efficaci: da un lato, alcuni manuali non accompagnano l'approccio empirico con una riflessione che leghi i processi parafrastici a più generali azioni di composizione testuale finalizzate alla riformulazione di un testo; dall'altro, l'attività di P viene talvolta ristretta al solo esercizio attraverso cui un testo poetico è riscritto in una versione prosastica più accessibile a un lettore comune. Indicativa, in tal senso, la definizione proposta da Fogliato, Testa (2001: 147) riportata in (1)<sup>7</sup>.

Allo stesso modo, sono generalmente assenti riferimenti alla frequenza con cui, nell'esperienza quotidiana, parlanti e scriventi compiono attività parafrastiche. In sostanza, le operazioni di P non sono legate, con la costanza auspicabile, a quelle conoscenze e competenze che il discente già possiede e di cui già si serve<sup>8</sup>. Le eccezioni

<sup>6</sup> I corsivi sono nostri.

<sup>7</sup> Per la prospettiva secondo cui i processi parafrastici si collocano all'interno del più ampio meccanismo della riformulazione, cfr. almeno Roulet (1987) e Rossari (1994).

<sup>8</sup> Sul ruolo della P nel parlato cfr. almeno Sornicola (1999). Sull'utilità di una riflessione metalinguistica che parta da meccanismi propri della lingua parlata cfr. da ultimo Voghera, 2017.

sono costituite dai quei manuali progettati da storici della lingua italiana oppure quelli che risentono positivamente degli studi sui processi parafrastici<sup>9</sup>; ad esempio, nelle definizioni tratte da Serianni, Della Valle, Patota (2014), Antonelli, Picchiorri (2017), Franzini, Leonzino (2018), qui in (3), (4), (5), si richiama il fatto che la P non riguarda solo il testo poetico, ma è, piuttosto, un'attività generale attraverso cui vengono riformulati testi complessi dal punto di vista delle scelte linguistiche e stilistiche. Utile, in quest'ottica, la prospettiva adottata da Franzini, Leonzino (2018): nella definizione in (5) viene, infatti, richiamato il ruolo dei processi parafrastici nel parlato e nell'esperienza quotidiana.

A conferma dell'opportunità di questa prospettiva, basterà ricordare la definizione di P in un fortunato manuale di Luca Serianni destinato a studenti universitari (Serianni, 2003: 69):

Se il riassunto si propone in primo luogo di condensare un qualsiasi testo, facendone emergere le informazioni salienti, la parafrasi ha un intento più umile: quello di affiancare a un testo di partenza giudicato difficile (perché scritto in italiano antico o letterario o perché settoriale [...]) una versione in prosa corrente che ne appiani le difficoltà lessicali e semantiche [...], sintattiche [...] o contenutistiche.

Si tratta di *un'operazione umile, ma non pedestre. Un'efficace parafrasi presuppone, non meno di un buon riassunto, l'esatta comprensione del testo di partenza* in tutti i suoi particolari [...] e la capacità di rendere comprensibile quel testo a un pubblico diverso da quello per il quale è stato concepito.

Il manuale offre una definizione che, in modo preliminare, qualifica la P come «un'operazione umile»; però, a differenza di quanto accade in grammatiche per il biennio meno «meditate», nella trattazione di Serianni le finalità didattiche non obliterano il rapporto che lega la P ad altre operazioni di riformulazione.

«Umile, ma non pedestre», l'attività di P chiama in causa processi di comprensione e interpretazione. L'attivazione di questi processi più generali è dovuta al fatto che le operazioni parafrastiche si fondano sul riconoscimento dell'«uguale» e del «diverso»; per un verso, esse richiedono che si stabiliscano equivalenze e invarianze di senso, dall'altro, esigono che si rielaborino testi o porzioni precedenti del medesimo testo:<sup>10</sup>

La capacità di scegliere tra diverse rielaborazioni di un testo quella che ne costituisca l'unica parafrasi corretta, o la migliore tra più parafrasi accettabili, è certamente un indice della comprensione del testo dato; [...] la capacità di riconoscere parafrasi è infatti parte della competenza [testuale, *nda*] passiva (Mortara Garavelli, 1979: 79).

Come meccanismo di produzione di testi, la P impegna, allora, aspetti importanti della competenza testuale, come la capacità di compiere operazioni metalinguistiche e di stabilire equivalenze semantiche per un'efficace produzione sinonimica. Come sottolinea

<sup>9</sup> Per la scuola secondaria di primo grado si veda, fuori *corpus*, la definizione di Sabatini, Camodeca, De Santis (2014: 298); qui la P è definita come un'attività di riformulazione ed è menzionata la possibilità di riformulare oralmente un testo: «La parafrasi è la *riformulazione (orale o scritta) di un testo* in un registro linguistico differente da quello di partenza, in genere con l'obiettivo di rendere il testo più comprensibile».

<sup>10</sup> Cfr. Mortara Garavelli (1979: 79 e 88ss.). Per la distinzione fra P intertestuale e P intratestuale cfr. Sornicola (1999).



Mortara Garavelli, la P diviene così un'attività interpretativa e «un'operazione [...] metatestuale» (Mortara Garavelli, 1979: 88).

#### 4. LO “SPAZIO” DELLA PARAFRASI NEI LIBRI DI GRAMMATICA

Dopo aver mostrato che in alcuni manuali può esistere un certo scollamento tra questioni teoriche e definizioni, è opportuno approfondire questo aspetto verificando in quale sezione sia collocata la P.

Come mostra la tabella 1, nella maggior parte dei testi del campione (12 su 15) essa viene trattata come “un processo” e inserita all'interno della sezione dedicata alle “competenze di scrittura”<sup>11</sup>:

Tabella 1.

Nome della sezione <sup>12</sup>	Numero complessivo di grammatiche	Eventuale articolazione della sezione
<i>Il testo. Caratteri interni</i>	1 Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011	
<i>Analisi testuale</i>	1 Fogliato, Testa, 2001	
Competenze di scrittura e abilità testuali	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Scrivere testi a partire da altri testi</i>: 5 Tavoni, Italia, 2003; Ambel, Lugarini, 2005; Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011; Serianni, Della Valle, Patota, 2014; Franzini, Leonzino, 2018</li> <li>- <i>Scrivere per la scuola</i>: 5 Beccaria, Pregliasco, 2014; Viberti, 2014; Sensini, 2016; Antonelli, Picchiorri, 2017; Drago <i>et alii</i>, 2018</li> <li>- <i>Scrivere in breve</i>: 1 Battaglia, Corno, Vignotto, 2004</li> <li>- <i>Abilità della scrittura</i>: 1 Serafini, Fornilli, 2014</li> </ul>

<sup>11</sup> Per il computo totale, si tenga presente che in Sabatini, Camodeca, De Santis (2011) la trattazione della P è presente in due diverse macro-unità; in particolare, in riferimento all'attività di sostituzione lessicale, la nozione di P occorre anche all'interno di una macro-unità su *Il testo. Caratteri interni* (cfr. Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011: 630). Esercizi ed esempi sono proposti in questa sezione.

<sup>12</sup> Il nome della sezione è in corsivo se riproduce il titolo che compare nel testo, in tondo se è un nostro adattamento.

Le forme del testo e l'analisi del testo letterario	2 Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009; Messina, Domestico, 2010	
---	---	--

La tabella 1 mostra un altro aspetto relativo ai 12 manuali nei quali la P è trattata nell'ambito delle “competenze di scrittura”. In modo coerente rispetto alle proposte teoriche relative ai processi di scrittura, in questi manuali prevalgono due efficaci modelli di presentazione<sup>13</sup>: in 5 manuali la P è inserita nell'unità dedicata alla “produzione di testi a partire da altri testi”<sup>14</sup>; in altri 5 la P è inserita nell'unità incentrata sull’“attività di scrittura per la scuola”.

Tuttavia, nel *corpus* non mancano casi in cui la P è collocata in un'unità diversa. Ciò accade perché la trattazione è condizionata dal bisogno di presentare un prodotto che abbia la mera “funzione di servizio” di risolvere le difficoltà interpretative del testo poetico. Può così accadere che la P non sia collocata né nella sezione sui processi e le competenze di scrittura né in quella sulla comprensione del testo e sull'analisi testuale, ma nella sezione sulle tipologie di testi (in Palazzo, Arciello, Maiorano, 2009) o, più curiosamente, all'interno dell'unità dedicata all'analisi del solo testo poetico (in Messina, Domestico, 2010)<sup>15</sup>.

Questi ultimi due casi consentono di riflettere nuovamente su quanto già notato nel § 3; nonostante gli aggiornamenti proposti da alcuni ottimi testi di grammatica, nella prassi scolastica l'attività di P si lega soprattutto a una doppia necessità: far produrre un testo (e non far osservare processi) e, allo stesso tempo, rendere più comprensibile la lingua letteraria di autori inclusi nel nostro canone scolastico. Questo nesso tra P e lingua letteraria ben emerge dall'analisi di esempi ed esercizi proposti nel *corpus*.

## 5. ESEMPI ED ESERCIZI

### 5.1. *Uno sguardo d'insieme*

Come recitano i testi di grammatica, a scuola si parafrasano porzioni testuali o testi scritti in italiano antico, letterario o specialistico; se facciamo riferimento alle modellizzazioni dell'architettura dell'italiano contemporaneo, possiamo dire che negli esercizi gli studenti sono invitati a sostituire una varietà del “quadrante alto” con una varietà situata in posizione più centrale<sup>16</sup>.

Una descrizione a grana più fine degli esempi e degli esercizi proposti dai manuali consente d'individuare le varietà dalle quali i discenti partono per muoversi verso varietà

<sup>13</sup> In molti casi la P è fatta seguire o fatta precedere dal riassunto, sebbene non con la frequenza auspicabile.

<sup>14</sup> Su cui si veda Manzotti (1994).

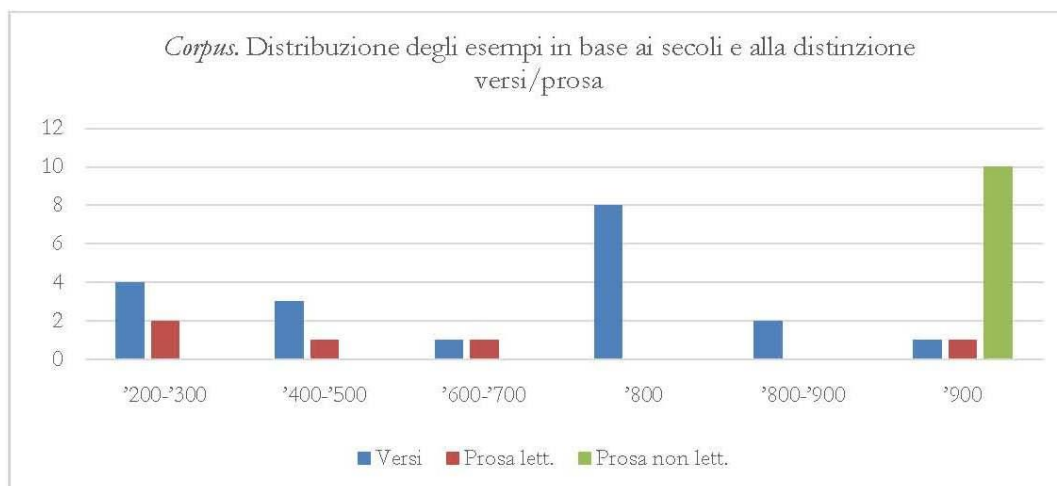
<sup>15</sup> La scelta di Palazzo, Arciello, Maiorano (2009) appare un ibrido: separata dalla sezione dedicata alla comprensione del testo e alle attività di scrittura, la P è collocata, con riassunto e tema, tra le «forme di scrittura nella pratica scolastica». Queste ultime sono, però, inserite all'interno di una sezione dedicata alle note tipologie di testo descrittivo, regolativo, espositivo e argomentativo.

<sup>16</sup> Cfr. Antonelli (2011) e Palermo (2015) per modellizzazioni recenti dell'architettura dell'italiano che aggiornano la nota proposta di Gaetano Berruto. Per una sintesi aggiornata cfr. Lubello, Nobili (2018).

più “centrali”: nelle prossime pagine, si faranno emergere alcune linee di tendenza presenti in un compatto sottogruppo di testi di grammatica. Come si vedrà, questi manuali ampliano il novero di tipologie testuali a partire dalle quali si chiede di realizzare la P. Per mettere meglio a fuoco questi aspetti, è utile offrire i dati quantitativi per poi analizzare alcuni casi significativi.

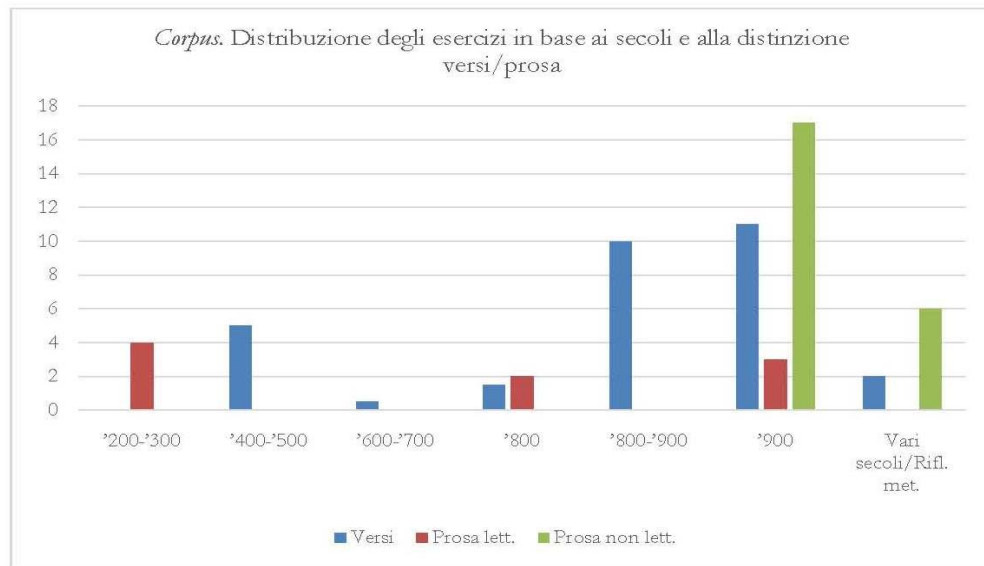
I grafici 1 e 2 mostrano il numero complessivo degli esempi e degli esercizi, allo scopo di evidenziare il rapporto fra versi e prosa e fra testi letterari e testi non letterari<sup>17</sup>:

Grafico 1.



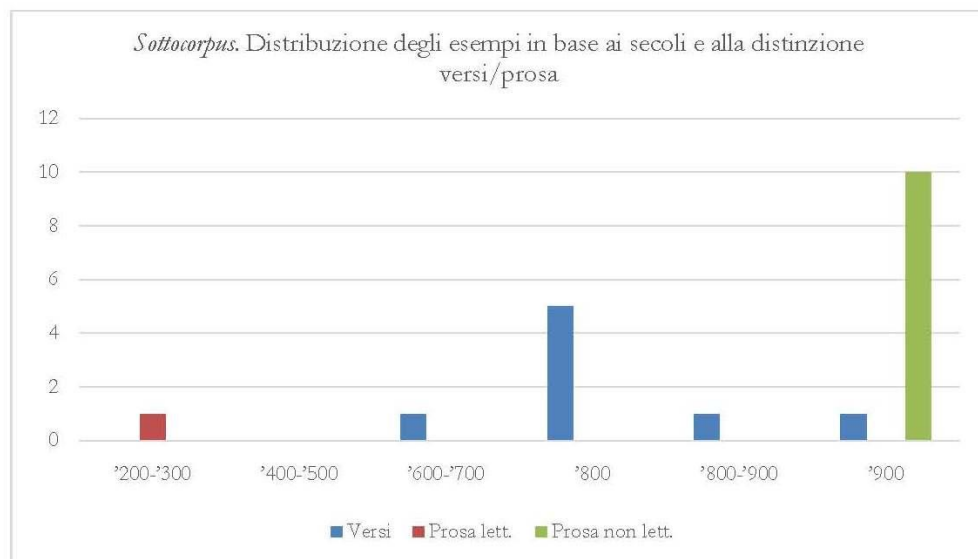
<sup>17</sup> Ad ogni esercizio e ad ogni esempio è associato il valore 1. Si tenga presente che sotto l’etichetta “versi” sono racchiusi i due ambiti di maggior peso nella tradizione letteraria italiana, la lirica e la poesia narrativa del poema cinquecentesco in ottave, cui si aggiungono le canzoni di cantautori come Paolo Conte, Fabrizio De André e Francesco De Gregori. Quanto all’articolazione temporale, attraverso una scansione che distingue tra pieno ‘800, ‘800-‘900 e ‘900 intendiamo mostrare con evidenza la presenza di poeti come Foscolo, Leopardi e Manzoni (‘800), Pascoli (‘800-‘900) e Quasimodo, Montale, Saba (‘900); in generale, vorremmo far emergere il peso della fase tra i due secoli e il ruolo di esercizi che si focalizzano su questo momento di transizione o sul confronto tra autori dei due secoli. Quindi, sotto la colonna ‘800-‘900, accanto agli esercizi su poesie di Pascoli, si è scelto di inserire anche due esercizi che consentono di percepire il passaggio dal linguaggio poetico ottocentesco a quello novecentesco: il confronto fra le traduzioni di Vincenzo Monti e Rosa Calzecchi Onesti e un esercizio che propone la ricostruzione dell’ordine delle parole di versi tratti da Leopardi, Pascoli, Ungaretti e Sereni. Invece, è parso più corretto assegnare non il valore 1, ma il valore 0,5 alle colonne del ‘600-‘700 e dell’Ottocento per un singolo esercizio basato su versi di Parini, Foscolo e Manzoni. Infine, sotto la colonna “Vari secoli / Rifless[ione] met[alinguistica]” sono stati inseriti esercizi che spaziano tra esempi di tre o più secoli (2 casi) ed esercizi di riflessione metalinguistica costruiti a partire da definizioni di P o da marche di riformulazione del parlato spontaneo (6 casi, tutti in Franzini, Leonzino, 2018).

Grafico 2.



I grafici 3 e 4 mostrano il comportamento di un *sottocorpus* costituito da manuali curati da linguisti e storici della lingua italiana, soprattutto a partire dalla metà di questo decennio<sup>18</sup>, e da tre manuali recenti caratterizzati anch'essi da un'impostazione che coglie la continuità tra le operazioni su testi letterari e quelle su testi non letterari<sup>19</sup>:

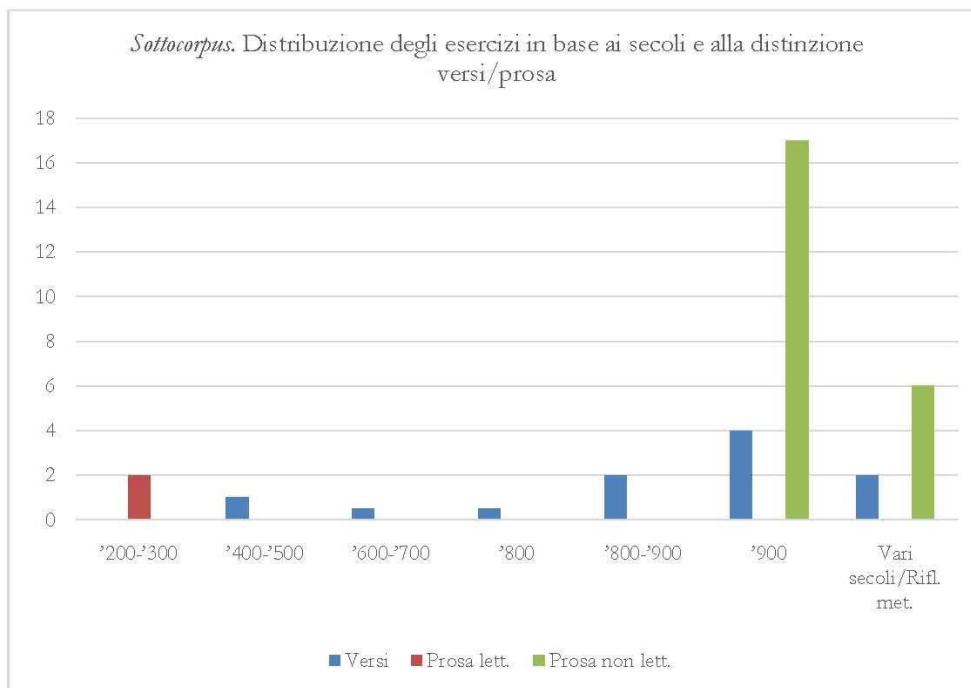
Grafico 3.



<sup>18</sup> Si tratta di Sabatini, Camodeca, De Santis (2011); Beccaria, Pregliasco (2014); Serianni, Della Valle, Patota (2014); Antonelli, Picchiorri (2017).

<sup>19</sup> Si tratta di Sensini (2016); Drago *et alii* (2018); Franzini, Leonzino (2018).

Grafico 4



Complessivamente, nel *corpus* sono più numerosi gli esempi tratti da testi in versi rispetto a quelli tratti da testi prosastici, sebbene per il Novecento i rapporti cambino; quanto agli esercizi, se si escludono quelli di riflessione metalinguistica (ovvero i 6 dell'ultima colonna dei grafici 2 e 4, per cui si veda la parte finale della nota 17), si osserva egualmente una preferenza per i testi in versi, e anche in questo caso si registra un rovesciamento nel Novecento.

## 5.2. *Il ruolo dell'italiano letterario: i testi in versi*

Proviamo, ora, a fare alcune analisi qualitative dei dati. Dai grafici 1 e 2 emergono due elementi relativi all'italiano letterario e alla prosa funzionale contemporanea (cfr. § 5.3): spicca la marginalità della prosa letteraria, che nel Novecento è presente solo grazie alle traduzioni di classici stranieri; al contrario, si segnala il peso sempre maggiore di esemplificazioni ed esercizi incentrati su testi d'uso quotidiano e su testi scritti in varietà specialistiche d'italiano: ad esempio, una porzione testuale tratta da un foglietto informativo di un medicinale e un articolo del codice della strada (così in Serianni, Della Valle, Patota, 2014).

Il confronto coi grafici 3 e 4 fa emergere un dato rilevante: sono i manuali del *sottocorpus* ad aver dato spazio ai testi in prosa del Novecento; tanto i 10 esempi quanto i 17 esercizi su testi di prosa quotidiana e specialistica sono solo nel *sottocorpus* costituito dai manuali di storici della lingua (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011; Beccaria, Pregliasco, 2014; Serianni, Della Valle, Patota, 2014; Antonelli, Picchiorri, 2017) e da manuali più recenti (Sensini, 2016; Drago *et alii*, 2018; Franzini, Leonzino, 2018).

Ad integrazione di quanto sin qui descritto, si può aggiungere che, in generale, la preferenza per testi letterari dotati di forte riconoscibilità determina alcuni effetti tra loro interrelati: l'equilibrio tra poesia e prosa per il '200-'300 (esempi soprattutto dal Dante stilnovista e da *Novellino* e *Decameron*; esercizi su *Novellino* e *Decameron*); la sostanziale assenza del '400, del '600 e del '700 (solo due esempi tratti da testi di Parini e Beccaria e una parte di un esercizio su versi di Parini); la prevalenza, per il pieno '800, della "triade" costituita da Foscolo, Leopardi e Manzoni<sup>20</sup>; il primato di Pascoli quale autore attraverso cui mostrare i cambiamenti del linguaggio poetico nella cruciale fase di transizione tra '800 e '900<sup>21</sup>; l'esemplificazione del linguaggio poetico del Novecento attraverso Quasimodo, Montale e Saba e poi attraverso un allargamento a tre cantautori come Conte, De André e De Gregori.

In riferimento a questi ultimi punti, vediamo alcune tipologie di esercizi. L'interesse per la transizione dai linguaggi poetici del pieno Ottocento a quelli successivi emerge da un esercizio di Ambel, Lugarini (2005), in cui viene richiesto il raffronto tra le scelte lessicali e sintattiche di due traduzioni dell'*Iliade*, la versione classicista di Vincenzo Monti e quella "pavesiana" e novecentesca di Rosa Calzecchi Onesti: da un lato, quindi, la traduzione che riformulò il linguaggio dell'*epos* omerico in una dizione poetica italiana e, dall'altro, una traduzione "di rottura", fondata sul ripudio dell'armamentario neoclassico<sup>22</sup>.

Attraverso gli esercizi sulla P è dunque possibile cogliere una lunga continuità d'interessi e di bisogni dei docenti della scuola italiana; a conferma di ciò, non è superfluo richiamare quanto osservava, nel 1970, uno scrittore-*editor* della statura di Italo Calvino. A commento della sua scelta d'inserire, in un'antologia da lui co-curata per le scuole medie superiori di primo grado, un passo tratto dalla traduzione di Monti, accanto a quelli desunti dalle traduzioni di Caro e Pindemonte, Calvino scriveva:

Abbiamo optato [...] per le tre traduzioni che hanno, in vario grado, operato più lungamente nella storia degli italiani, tre libri che sono stati tra i primi nella biblioteca dell'Italia risorgimentale e post-unitaria, senza i quali tanta parte del linguaggio che gli italiani hanno scritto e parlato e declamato e cantato sarebbe incomprensibile. [...] Ciò che la lettura d'un poema epico mette in particolare evidenza non è poi altro che il meccanismo di qualsiasi lettura. E l'italiano della tradizione poetica [...] ha la prerogativa di mettere questo meccanismo ancor più in evidenza, specie al nostro occhio d'oggi: in quanto *lo spessore del testo scritto è continuamente frapposto tra il lettore e la materia narrata, cosicché il recupero della comunicazione poetica avviene sempre al di là d'un ostacolo da superare*. È per questo che *imparare a leggere le traduzioni classiciste dei classici* ha oggi un senso niente affatto classicistico, dato il distacco storico con cui vediamo quel tipo di versificazione e di linguaggio (Calvino, 1970: 2-3 [nostri i corsivi, *nda*]).

Prendiamo spunto dalle osservazioni di Calvino su quel «sovrappiù di tensione che è la decifrazione d'un codice» poetico (Calvino, 1970: 3) per evidenziare altri due dati: la

<sup>20</sup> Tutti gli esempi e gli esercizi delle colonne dedicate all'800 sono tratti da testi di Foscolo, Leopardi e Manzoni, ad eccezione dell'isolata scelta della *Spigolatrice di Sapri* in Palazzo, Arciello, Maiorano (2009).

<sup>21</sup> Cfr. Bozzola (2016). Sono ben 7 gli esercizi su testi di Pascoli in 4 grammatiche, cui si aggiunge l'esercizio di Seriani, Della Valle, Patota (2014) in cui Pascoli è presente accanto ad altri poeti dell'Ottocento e del Novecento.

<sup>22</sup> Cfr. De Caprio (2012) per un quadro delle questioni di lingua e stile poste dalle traduzioni dell'*epos* classico tra Otto e Novecento.

cospicua presenza di poesie di Pascoli e il peso non marginale della poesia del Novecento fra i testi da parafrasare.

L'attenzione per una fase precisa del linguaggio poetico ben si spiega alla luce della necessità dei docenti di avere strumenti attraverso cui analizzare opzioni linguistiche e stilistiche che, perturbando fortemente la dimensione sintattico-testuale, possono essere un ostacolo alla comprensione: basterà qui ricordare alcune configurazioni testuali della poesia dopo la cesura tra Otto e Novecento, come la tendenza allo stile nominale e la preferenza per un modello di «testualità granulare», oppure la «dispersione centrifuga» di elementi che tendono a oscurare «la linea argomentativa portante del testo»<sup>23</sup>.

### 5.3. *Prosa letteraria e funzionale del Novecento*

Esempi ed esercizi dimostrano che, nel nostro *corpus*, maggiore è lo spazio riservato alla P di testi in versi, mentre molto minore è l'attenzione per il testo in prosa, soprattutto quello letterario del '900. L'assenza della prosa letteraria contemporanea dai capitoli sulla P può essere spiegata ricorrendo a vari argomenti. Abbiamo visto che, a scuola, il fine della P consiste nella «riscrittura di un testo di partenza in un nuovo testo più semplice» (Beccaria, Pregliasco, 2014: 114), cioè nella riformulazione di un testo in un registro medio, così da renderne meno difficili la lettura e la comprensione; in questa prospettiva, la curvatura della prosa italiana verso il neo-standard e la scarsa riconoscibilità di una varietà letteraria non espressionistica nell'italiano del Novecento fanno apparire questa operazione assai meno utile. Inoltre, se scopo della P scolastica è operare su testi (linguisticamente) esemplari di un genere o di una tipologia, bisogna osservare che non è facile trovare tali forme di esemplarità in una scrittura atomizzata e disomogenea come la prosa letteraria contemporanea (Matt, 2011: 57-86 e 115-119). Infine, se guardiamo agli obiettivi dell'insegnamento della lingua italiana, è chiaro che dai testi di grammatica emerge la convinzione che, per affinare le capacità di riformulazione, sia opportuno lavorare su testi «difficili» ma familiari allo studente: quindi poesia in letteratura e testi pratici per la contemporaneità.

In conclusione, guardando nel loro insieme esempi ed esercizi, possiamo affermare che nei testi di grammatica del *corpus* è ben diffusa la consapevolezza che allo studente serva aiuto per la comprensione della lingua di un gran numero di tipi testuali, antichi e moderni, e che la P di un testo letterario antico e di un testo funzionale moderno sia un mezzo molto efficace per ottenere questo risultato. In particolar modo, in riferimento all'italiano contemporaneo, la P funziona peggio per alcuni generi testuali che non favoriscono la lettura sequenziale o che hanno struttura rigida e lessico tecnico e sui quali è possibile fare una manipolazione molto circoscritta; tuttavia, è pur vero che la P può essere un ottimo strumento di decodifica del contenuto di testi pratici e semanticamente densi, e può funzionare come una procedura di «traduzione» potenzialmente molto utile alla comprensione dei testi «scritti male»<sup>24</sup>.

Queste ultime considerazioni sul ruolo e gli obiettivi didattici della P ci consentono di mettere ora a fuoco un ulteriore aspetto che emerge da esempi ed esercizi delle sole grammatiche del *sottocorpus*: queste mostrano agli studenti la necessità di «smontare» il

<sup>23</sup> Ci rifacciamo all'analisi di Bozzola (2014: 395-399), da cui si cita.

<sup>24</sup> Per esempio, alcuni quiz per la patente sono formulati in modo da risultare difficilmente comprensibili; la riscrittura ne aiuta la comprensione (cfr. Montuori, 2016).

testo da parafrasare nei suoi diversi piani di analisi. Ciò fa sì che, prima di giungere alla P di un testo, siano distintamente affinate ed esercitate abilità da acquisire in modo progressivo e da attuare attraverso operazioni che investono il piano lessicale, l'articolazione sintattica e la più complessiva dimensione testuale.

## 6. LE OPERAZIONI

Come si è visto nel § 3, i nostri testi di grammatica concepiscono la P innanzitutto come un processo che serve per passare da un testo-base T, caratterizzato da usi linguistici marcati e quindi meno familiari, a un testo T<sup>1</sup>, riformulato in un registro medio. Aggiungiamo ora che l'elaborazione si attua attraverso una somma di operazioni di sostituzione, cancellazione, permutazione e integrazione, ordinate per fasi, su lessico, sintassi e testualità (Fuchs, 2004).

Dal momento che l'equivalenza di senso è costituente prototipico della P scolastica, le operazioni suggerite per il lessico riguardano le diverse modalità della sostituzione. In primo luogo, facendo ricorso a conoscenze già acquisite, agli studenti viene chiesto di sostituire le parole antiche, quelle letterarie e quelle settoriali presenti in T. Tale lavoro è l'occasione per riflettere sulla lunga continuità del lessico dell'italiano e su alcune insidie causate da specializzazioni semantiche antiche e moderne<sup>25</sup>, oppure sulla difficoltà di trovare sinonimi adeguati per le parole del lessico scientifico<sup>26</sup>. In ogni caso, l'operazione di sostituzione lessicale, nella frase o nel testo, è molto utile per verificare se gli allievi sanno trovare un soddisfacente sinonimo di una parola isolata, se lo ricavano dal cotesto e dal messaggio o, infine, se hanno bisogno di glosse<sup>27</sup>.

Nelle grammatiche del *corpus* è meno frequente l'invito a esplicitare le metafore attraverso la P, così come appare minoritaria l'esortazione a semplificare le espressioni complesse e le ripetizioni superflue<sup>28</sup>. Ancor più isolato è il suggerimento di parafrasare i toponimi attraverso una perifrasi<sup>29</sup>. La spiegazione del referente di un nome proprio, infatti, è operazione che, fatta attraverso l'integrazione o attraverso la sostituzione, ha

<sup>25</sup> Si noti che nei manuali di grammatica del *corpus* sono molto frequenti i richiami al noto esercizio esegetico di Contini, 1970 su *Tanto gentile*.

<sup>26</sup> In relazione alla difficoltà di parafrasare il lessico scientifico, le grammatiche mostrano un atteggiamento ambivalente: alcune si limitano a suggerire che «si devono parafrasare [...] soprattutto testi di studio relativi a discipline astratte e formalizzate (filosofia, diritto, economia, discipline scientifiche), testi espressi in linguaggi specialistici e settoriali (linguaggio burocratico, giuridico, medico-sanitario...) o testi poetici» (Franzini, Leonzino, 2018: 86); altre non mancano di mettere in guardia lo studente, avvisandolo che la P «può risultare arbitraria sui testi scientifici: il linguaggio scientifico, infatti, non sempre consente la sostituzione di parole tecniche e specialistiche con termini equivalenti» (Ambel, Lugarini, 2005: 88).

<sup>27</sup> Per esempio, la sostituzione di *ermo* con 'solitario' o 'deserto' implica conoscenze di diverso livello e ambito: se la sostituzione è compiuta sulla parola isolata, lo studente deve riconoscere la categoria grammaticale della parola; se, invece, è compiuta sul sintagma (*poggi solitari ed ermi*, *ermo colle*) bisogna lavorare su un circoscritto numero di significati; se, infine, lo studente legge l'intero testo (Petrarca, *RVF* 304; Leopardi, *L'infinito*), la comprensione del significato dell'aggettivo può essere favorita dall'interpretazione complessiva che di quel testo si dà.

<sup>28</sup> Cfr. ad esempio Antonelli, Picchiorri (2017: 664). La semplificazione non è solo la riduzione quantitativa dei costituenti adoperati, ma può essere raggiunta anche attraverso la condensazione semantica (Sornicola, 1999).

<sup>29</sup> In Fogliato, Testa (2000: 106), viene proposto un esercizio in cui il nome di cinque città italiane (Bologna, Firenze, Napoli, Roma, Torino) deve essere associato a un elenco di locuzioni sostituenti (*capoluogo campano*, *la Dotta* ecc.).



un'indubbia utilità espositiva ma non garantisce l'identità di senso: perciò essa viene raramente raccomandata. Riprendiamo a tal proposito un esempio ben noto agli studiosi (Fuchs, 1994: 77-78). Se decidiamo di esplicitare o sostituire anche i nomi propri, la frase «Giovanni crede che Parigi sia in Italia» può essere riformulata con «Giovanni, il figlio di Paola, ritiene che Parigi, la capitale della Francia, si trovi in Italia» o con «Il figlio di Paola ritiene che la capitale della Francia si trovi in Italia». Tuttavia non si può dire che tali riformulazioni, dal punto di vista logico, siano delle P aventi le stesse condizioni di verità del testo-base. Sono riformulazioni che hanno valore “interpretativo” perché dimostrano l'irragionevolezza del contenuto della completiva ma non si può dire che siano P che hanno lo stesso significato del testo-base; perché ciò accada, infatti, sarebbe necessario esplicitare il punto di vista interno e integrare l'informazione implicita dicendo «Il figlio di Paola, poiché non sa che Parigi è la capitale della Francia, sbaglia grossolanamente e ritiene che la capitale della Francia si trovi in Italia».

Sempre in riferimento alle operazioni sul lessico, si può ancora osservare che, in genere, i manuali del *corpus* richiamano conoscenze che lo studente ha acquisito in precedenza. Per esempio, in Sabatini, Camodeca, De Santis (2011: 630-32; e già in Sabatini, 1990<sup>2</sup>: 257-60), si usa il termine *parafrasi* per trattare della sostituzione lessicale come strumento necessario alla coesione del testo e in particolare alla costruzione di catene anaforiche (cfr. la tabella 1 del § 4). Perciò, in questa grammatica, nell'unità didattica dedicata alla P, si rinvia a quella precedente, dove si tratta della coesione morfosintattica, e si presenta una fitte rete di rimandi alla sezione sulle strutture della lingua, in particolare ai capitoli sulle parti del discorso e sull'organizzazione del lessico: infatti, qui sono già state descritte le proprietà di equivalenza e le modalità di composizione e sostituzione nel sistema lessicale, e sono stati già forniti sia la trattazione teorica sia i materiali utili per testare tanto la capacità di operare le sostituzioni quanto l'abilità di osservare i limiti delle trasformazioni all'interno di un testo.

Passando dalla parola al testo, infatti, la variazione sociolinguistica, la connotazione semantica, le restrizioni di distribuzione dei sinonimi o l'interpretazione di una parola nell'ambito di una specifica pratica discorsiva possono eliminare quell'equivalenza di senso che appare inconfutabile nell'esame della parola isolata dal contesto<sup>30</sup>. Pertanto, il libro di grammatica fa in modo che il discente applichi ai testi e alla loro riformulazione le regole apprese nei capitoli sulle strutture, dandogli così l'occasione per verificare e specializzare ulteriormente le conoscenze già acquisite e per testarne l'operatività in ambito non solo frasale ma anche testuale. Questa prassi è coerente con il principio secondo cui «è l'insieme del testo che consente di attribuire ai suoi componenti un senso univoco» (Palermo, 2013: 43).

Oltre alla sostituzione lessicale, nelle grammatiche del *corpus* sono considerate ineliminabili altre operazioni da compiere sulle strutture frasali: gli studenti sono invitati a “permutare” i costituenti, cioè ad adottare nella P una sintassi di frase non marcata; a sostituire le forme del passivo con quelle dell'attivo<sup>31</sup>; ad eliminare la doppia negazione. Appaiono ancora isolati, invece, gli opportuni inviti a rimuovere e sostituire i nomi

<sup>30</sup> Cfr. Fuchs (1982: 53-57).

<sup>31</sup> Il passivo è usato nello scritto con una buona frequenza per tematizzare l'oggetto, per conservare il tema, per deagentivizzare la frase: cfr. Dardano, Trifone (1995: 361); Serianni (2003: 85-88) e Salvi, Vanelli (2004: 71-72).

astratti<sup>32</sup>. A livello interfrastico, inoltre, vige il principio della semplificazione, illustrata in genere attraverso la destrutturazione dell'ipotassi e l'accostamento delle frasi su uno stesso piano gerarchico. Di solito si prescrive di accorciare i periodi, di dividerli in più unità frasali, di esplicitare i legami grammaticali.

In relazione alla struttura del testo e ad altri aspetti della testualità, le maggiori attenzioni vengono dedicate alla corretta paragrafatura e alla ristrutturazione dei capoversi, all'esplicitazione dei collegamenti testuali, in particolar modo dei coesivi e dei segnali discorsivi. Invece, non tutte le grammatiche del *corpus* condividono la prassi di integrare l'ellissi e di esplicitare gli impliciti, operazione che per forza di cose andrebbe dosata, distinguendo tra ciò che la linguistica differenzia, ossia tra presupposizioni, implicazioni e inferenze<sup>33</sup>. A questo riguardo si può osservare che, nella didattica, l'uso di tali categorie, opportunamente esemplificate, potrebbe aiutare gli studenti a distinguere tra riformulazione metalinguistica e riformulazione metadiscorsiva: la prima utile per eliminare ostacoli alla comprensione dovuti ad ambiguità o sottocodifiche, e la seconda preziosa per comprendere formulazioni strettamente legate alla situazione comunicativa e all'intenzione del parlante (Prandi, 2004)<sup>34</sup>.

Si noti che nel *corpus*, le operazioni sono, talvolta, organizzate in fasi: alcune grammatiche consigliano di partire dalla ristrutturazione della sintassi, soprattutto se ciò implica una "versione in prosa"; altre, invece, chiedono prima di tutto lo sforzo di chiosare e sostituire il lessico del testo-base. Nessuna delle fasi è realmente indipendente dalle altre, dal momento che storia della lingua, tipologia e struttura del testo condizionano gli effetti delle scelte compiute sul piano lessicale e su quello sintattico: perciò, nella P di un testo burocratico può essere opportuno sostituire le parole prima di procedere alla ristrutturazione sintattica, mentre in una lirica del Duecento la ricerca dei sostituenti lessicali è facilitata dal preventivo riconoscimento dei costituenti, delle categorie grammaticali cui appartengono e delle funzioni che svolgono.

Infine, ci pare opportuno mettere in evidenza un ultimo elemento relativo ai modi in cui i testi di grammatica del nostro *corpus* presentano, nel loro complesso, alcuni "effetti collaterali" delle operazioni parafrastiche: facciamo qui riferimento al rischio che, operando sostituzioni lessicali o normalizzando la sintassi della frase o semplificando la sintassi interfrastica, chi parafrasa può finire con il cambiare, anche involontariamente, la sostanza semantica del testo. Questo aspetto è in genere sottaciuto dalle grammatiche, per due ragioni sostanziali: per non depotenziare l'utilità della P nella pratica didattica con questioni teoriche dagli effetti circoscritti dal punto di vista empirico<sup>35</sup>; e perché, come vedremo nel § 7, l'ottica delle grammatiche è concentrata maggiormente sul processo riformulatorio della P e sulle operazioni connesse, più che sulla valutazione del testo prodotto.

<sup>32</sup> Non a caso tali inviti occorrono lì dove si dà spazio alla riformulazione di testi burocratici, particolarmente afflitti da infelici consuetudini lessicali come i deverbali a suffisso zero e l'ipertrofia degli astratti in *-zione* (Lubello, 2014: 56).

<sup>33</sup> Per l'ellissi cfr. Marengo (1999); per un quadro sugli impliciti del testo cfr. Sbisà (2007).

<sup>34</sup> Secondo Prandi (2004) la riformulazione metalinguistica serve a rimuovere ostacoli alla comunicazione, dovuti a un lessema il cui uso non è condiviso oppure ad un enunciato ambiguo o sottocodificato e bisognoso di inferenze fondate su "strutture condivise". La riformulazione metadiscorsiva viene compiuta per collaborare alla comprensione del messaggio e restituisce in modo esplicito l'intenzione comunicativa del parlante, che non è inferibile se non partendo dalla situazione comunicativa.

<sup>35</sup> Per tale motivo vengono in genere trascurati i casi di ambiguità o di indeterminatezza degli enunciati.

## 7. LIVELLI DI AUTONOMIA DELLA PARAFRASI E TRADUZIONI

Come abbiamo visto, chi scrive una P, che voglia essere esegeta o imitatore, ha deciso di riformulare il testo-base: perciò è vincolato al «nucleo di significato invariante» presente in esso (Prandi, De Santis, 2006: 170) ed è tenuto a modificare solo il piano dell'espressione. Quindi, a prescindere da quale sia l'esito e l'uso che poi si possa fare della P, e da quali siano le finalità dell'attività di riformulazione, in ogni caso chi esegue una P ha ben radicata nella sua coscienza la consapevolezza di dover rielaborare un testo-base T per produrre un T<sup>1</sup> che abbia equivalenza di senso e isomorfia rispetto al testo-base<sup>36</sup>.

Tuttavia, non si può escludere che il prodotto della P assuma un'autonomia funzionale dal testo-base e che, dopo la composizione, divenga perfino dotato di maggiore dignità comunicativa, come avviene, per esempio, nella riscrittura di un testo burocratico. Perciò il contenuto di una P nasce in relazione a un altro testo ma, una volta elaborata, una P può essere letta come un testo autonomo: e spesso così accade nella realtà.

Alla luce di queste considerazioni, vorremmo ora mettere a fuoco le attività che danno forte autonomia al testo frutto della P e di quelle che collegano la P alla traduzione.

La nostra analisi ha mostrato che le grammatiche del *corpus*, di solito, circoscrivono la loro attenzione alle fasi e alle operazioni del processo di riformulazione. Tuttavia, nel nostro *corpus*, alcune grammatiche prescrivono anche che alla fine della procedura si rilegga la P<sup>37</sup>; soltanto queste grammatiche, quindi, mostrano non solo di avere a cuore la felicità della rielaborazione ottenuta, ma anche di voler effettuare su di essa il controllo del lavoro compiuto con la riformulazione. Infatti, anche se raramente, può accadere che le grammatiche guardino alla P come a un elaborato autonomo, tratto da un testo-base e ad esso equivalente sul piano semantico, privo di indicatori di riformulazione, ma scritto secondo un'ottica diversa e, potenzialmente, con differente funzione: quindi utilizzabile e analizzabile come un qualsiasi altro testo. In tali casi, dunque, i libri di grammatica inducono a riflettere sulla relazione tra due testi, a verificare l'avvenuta comprensione del testo-base e a valutare *a posteriori* l'equivalenza di senso fra questo e la P.

Questo orientamento è poco documentato nelle grammatiche a perché, paradossalmente, sottrae alla P scolastica l'aprioristica equivalenza semantica e l'implicita predicazione d'identità con il testo-base. Infatti, finché nelle grammatiche scolastiche la P resta un processo di trasformazione di un testo in un altro testo allo scopo di riformularlo per comprenderlo, si prescrive di non deformarne il contenuto; ma, quando l'attività proposta dalla grammatica induce a creare un testo fortemente autonomo dal testo-base, allora lo studio della P davvero dota lo studente di un'utilissima lente d'ingrandimento attraverso cui analizzare le relazioni di uguaglianza e di differenza fra testi che hanno un rapporto di derivazione (Fuchs, 2004).

In tale prospettiva, è come se le grammatiche, valutando i rapporti che ci sono tra una P e il testo-base, e le relative relazioni di invarianza e di differenza, non si limitassero solo a prescrivere e a classificare le attività del processo parafrastico, ma finissero con il considerare il testo-base come una sorta di “modello” e la P un “esemplare” che lo rappresenta in sostanziale autonomia e secondo le competenze del suo autore, con la stessa descrittività con cui un'antologia poetica raffigura un canone letterario<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> L'isomorfia deve esserci nella lingua (altrimenti si parla di traduzione) e nei confini esterni del testo, ma non necessariamente nella sua struttura interna.

<sup>37</sup> Cfr., per esempio, Ambel, Lugarini (2005).

<sup>38</sup> Sull'antologia come “esemplare” di un “canone” letterario cfr. Alfano (2016).

Se questa analogia funziona almeno un po', appare chiaro che la procedura che mira a misurare la corrispondenza semantica, l'autosufficienza funzionale e l'autonomia formale di una P rispetto al testo-base acquisisce funzioni e caratteri molto diversificati, e anche didatticamente molto produttivi. Infatti, quando la P è vista soprattutto come una delle possibili forme che un testo assume attraverso le operazioni di riformulazione, allora il libro di grammatica può anche proporre la valutazione di diverse P, in sincronia e in diacronia, o di diverse traduzioni di un testo-base<sup>39</sup>.

Includendo nella trattazione l'analisi di diverse parafrasi o di più traduzioni dello stesso testo, si può avere un doppio percorso di studio: si può, cioè, comparare la forma linguistica delle due P o traduzioni per valutarne le varianti; oppure si può proporre agli studenti di verificare se fra le due parafrasi o traduzioni ci sia non solo isomorfismo, ma anche biunivocità<sup>40</sup>.

Solo in alcune grammatiche del *corpus* si segue la prima delle strade ipotizzate, quella dello studio comparato delle traduzioni e delle ritraduzioni<sup>41</sup>: del tutto eccezionalmente, infatti, si propone una riflessione sulle relazioni tra P e testo-base attraverso l'analisi di diverse traduzioni di romanzi stranieri, trattate come se fossero P diverse di uno stesso testo<sup>42</sup>; in tal modo, si categorizza la ritraduzione come una forma di variante diacronica della P. Le opportunità offerte al discente sono molteplici: si può operare una P della traduzione per comprendere ciò che è divenuto semanticamente opaco in seguito alle innovazioni indotte dal tempo oppure si può esercitare la riflessione sullo stile dei traduttori e valutarne l'accettabilità o l'adeguatezza delle scelte. In ogni caso, appare indubbia la ricaduta positiva sulla percezione storica e sulla consapevolezza dei fatti linguistici da parte degli studenti.

## 8. CONCLUSIONI

La linguistica testuale fornisce al libro di grammatica scolastica un punto di vista da cui osservare tutti i fatti di lingua e propone una strumentazione teorica capace di guardare al testo sia come prodotto sia come attività dinamica<sup>43</sup>. Per questo motivo, una pratica e una teoria della P vengono formalizzate nei manuali scolastici solo dal momento in cui essi hanno cominciato a tener conto della dimensione testuale e della variazione nei concreti usi linguistici.

Un discrimine ideale si può indicare osservando il trattamento riservato all'argomento in due celebri manuali scolastici del terzo quarto del Novecento. Nella *Grammatica italiana* di Salvatore Battaglia e Vincenzo Pernicone (1951) la grammatica è il campo delle norme fonologiche, morfologiche e sintattiche, mentre l'atto dell'elocuzione riguarda il dominio

<sup>39</sup> Sull'analogia logica e storico-culturale tra P e traduzione cfr. Sornicola (1999: 34).

<sup>40</sup> Cfr. Sornicola (1999: 34). Fra due testi T e T<sup>1</sup> c'è isomorfismo se ogni elemento di T<sup>1</sup> corrisponde ad un elemento di T; c'è anche biunivocità se ad ogni elemento di T<sup>1</sup> si associa un solo elemento di T e viceversa.

<sup>41</sup> In Serafini, Fornilli (2012: 69-70 e 71-73) si comparano alcune traduzioni del *Decameron* e alcune traduzioni novecentesche dell'*Alice* di Carroll e dell'*Isola del tesoro* di Stevenson. Un maggior numero di esercizi di tal genere è presente nelle sezioni delle grammatiche relative alle procedure di riscrittura.

<sup>42</sup> Appare enorme la quantità di informazioni storico-linguistiche deducibili dalle traduzioni e dalle ritraduzioni. A tale fonte solo da poco si è cominciato ad attingere in modo sistematico: qui ci limitiamo a citare il panorama tracciato da Fusco, 2015 e, tra gli studi recenti, la riscoperta dell'importanza delle traduzioni dell'*Holden* di Salinger per il linguaggio giovanile (Fusco, 2016; Ondelli, 2016).

<sup>43</sup> Cfr. Palermo (2014: 224 e 223).

della stilistica e della retorica, su cui si danno solo poche nozioni essenziali<sup>44</sup>. Nel *Libro d'italiano* di Raffaele Simone (1973), l'intero secondo capitolo ha l'obiettivo di mostrare che, per dire la stessa cosa, esistono molti modi, diversamente adeguati alle varie situazioni comunicative; all'ampia esemplificazione è associato anche qualche esercizio, come la riscrittura di un brano del *Galateo* di della Casa<sup>45</sup>.

Sappiamo che, talvolta, la linguistica ha invaso il campo dell'insegnamento della grammatica a scuola inducendo incertezze teoriche e sottraendo sicure prassi metodologiche<sup>46</sup>. Nel caso della P, però, la "vitalità della linguistica" non è stata certamente un pericolo per il libro di grammatica, ma un utile pungolo alla sistemazione e alla completezza degli argomenti trattati. Infatti, oggi la P è presente in modo stabile nelle grammatiche scolastiche: questo accade perché, attraverso i processi tipici della P intertestuale, lo studente rafforza la sua capacità di riformulare; al contempo, abituandosi ad ascoltare e ad utilizzare la P intratestuale, potenzia la sua consapevolezza metalinguistica<sup>47</sup>.

La linguistica testuale ha quindi potenziato lo studio della P, trasformandola da esegesi del testo letterario o da operazione preliminare della guida al comporre a strumento e modalità di comprensione anche dei testi pratici dell'italiano contemporaneo. La linguistica, infatti, ha dato uno sfondo teorico all'esercizio di P, inserendolo nella più ampia categoria della riformulazione e dei processi ad essa connessi. In tal modo la P è uscita dal meccanicismo della sostituzione studiata solo a livello lessicale e della semplificazione sintattica attuata solo sul piano frasale, per essere inquadrata in una dimensione testuale che in modo efficace può dar conto delle esigenze di equivalenza di senso e dei confini operativi della P. I benefici effetti di questi influssi si osservano nel formarsi di una tradizione nella trattazione della P nelle grammatiche scolastiche: sebbene limitato, il nostro *corpus* mostra che formulazioni meno convincenti dipendono non solo dagli anni di compilazione della grammatica ma anche dalla "diversa" formazione linguistica dell'autore.

C'è da domandarsi e da ragionare sulla possibilità di ampliare i fenomeni e le operazioni da sottoporre agli studenti, così da proporre confronti tra scritto e parlato, parafrasi intra- e intertestuali, riformulazione parafrastica e non parafrastica. Al contempo, sembra opportuno anche ragionare sui modi per arginare alcune forme di invadenza della P, problema che si manifesta in modo assillante soprattutto nelle antologie, affinché lo studio dei classici letterari non si riduca alla mera comprensione della lettera del testo, ma mantenga l'obiettivo di capirne il significato storico.

<sup>44</sup> Si cita da Battaglia, Pernicone (1965). Le nozioni di stilistica e retorica si leggono in Battaglia, Pernicone (1965: 378-396).

<sup>45</sup> Cfr. Simone, 1973: 41. Esercizi di riscrittura sono anche in altri luoghi del *Libro*, come Simone (1973: 80), dove si prescrive al discente la riformulazione di una lettera di Galilei «nella forma più moderna di italiano che ti riesce», o ancora Simone (1973: 138), dove si chiede di "trasportare" alcuni brani «dall'italiano 'popolare' in cui sono scritti all'italiano comune». Alcuni anni dopo, Simone ha riflettuto sulla competenza parafrastica, necessaria alla comprensione del testo, e sul suo ruolo nella teoria generativa, indicandola altresì come «una delle chiavi per cogliere il nesso tra linguaggio e cognizione» (Simone, 1978: 669-70 e 679).

<sup>46</sup> «L'eccesso di vitalità della linguistica rischia di colpire a morte la grammatica» (Serianni, 2006: 33).

<sup>47</sup> Cfr. Sornicola (1999: 30); Fuchs (1982: 168 ss.). La P intratestuale è una procedura che attiva provvisorie negoziazioni sulle condizioni di verità di un singolo testo al fine di raggiungerne una completa comprensione. Con essa il parlante riformula più volte una porzione di testo attraverso connettivi come *cioè*, *sarebbe a dire* ecc.

Nella dimensione della testualità, infatti, la P riacquisisce vitalità come processo di comprensione dei testi scritti sia in linguaggi settoriali, sia in italiano antico; in questo campo, anzi, assume una centralità strategica: la capacità di operare sostituzioni lessicali nei testi è la principale garanzia di continuità del lessico italiano comune e della leggibilità dei classici della nostra cultura dell'età medievale e dell'età moderna.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alfano G. (2016), "Fare antologie nel secondo Novecento. Progetti d'autore e dinamiche culturali", in Malato E., Mazzucchi A. (a cura di), *Antologie d'autore. La tradizione dei florilegi nella letteratura italiana*. Atti del Convegno Internazionale di Roma, 27-29 ottobre 2014, Salerno, Roma, pp. 407-427.
- Antonelli G. (2011), "Lingua", in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua, letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Battaglia S., Pernicone V. (1965<sup>5</sup>) [1951], *La grammatica italiana. La metrica, la stilistica, esercizi e letture lessicali*, Loescher, Torino.
- Biazzi M., Bruti S., Mariotti C., Perego E. (2004), "Repertorio bibliografico su parafrasi, riformulazione e ripetizione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 207-251.
- Bozzola S. (2014), "La crisi della lingua poetica tradizionale", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. I: *Poesia*, Carocci, Roma, pp. 353-402.
- Bozzola S. (2016), *L'autunno della tradizione. La forma poetica dell'Ottocento*, Cesati, Firenze.
- Calvino I. (1970), "Perché Monti, Pindemonte, Caro", in *Zanichelli Scuola*, 41, pp. 2-3.
- Contini G. (1970), "Esercizio d'interpretazione sopra un sonetto di Dante", in Id., *Varianti e altra linguistica. Una raccolta di saggi (1938-1968)*, Einaudi, Torino, pp.161-168.
- Dardano M., Trifone P. (1995<sup>3</sup>), *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*, Zanichelli, Bologna.
- De Caprio C. (2012), "Volgarizzare e tradurre i grandi poemi dell'antichità (XIV-XXI secolo)", in Luzzatto S., Pedullà G. (dir.), *Atlante della Letteratura Italiana*, vol. III. *Dal Romanticismo a oggi*, Torino, pp. 56-73.
- Fuchs C. (1982), *La paraphrase*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Fuchs C. (1994), *Paraphrase et énonciation*, Ophrys, Paris.
- Fuchs C. (2004), "La parafrasi tra equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 3, pp. 19-34.
- Fusco F. (2015), "La ritraduzione nel panorama degli studi traduttologici", in *Translationes*, 7, pp. 113-124.
- Fusco F. (2016), "Oralità e gergo giovanile nell'italiano delle traduzioni di 'The Catcher in the Rye' di Jerome D. Salinger", in Ruffino G., Castiglione M. (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi. Interpretazione, traduzione*. Atti del XIII Congresso della SILFI, Cesati, Firenze, pp. 131-148.
- Lala L. (2014), "Le relazioni di (ri)elaborazione", in Frenguelli G. (a cura di), *Le relazioni logico-sintattiche. Teoria sincronia diacronia*, Aracne, Roma, pp. 73-100.

- Lubello S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- Lubello S., Nobili C. (2018), *L'italiano e le sue varietà*, Cesati, Firenze.
- Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (a cura di) (1999), *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psico-pedagogica*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.
- Manzotti E. (1994), "Forme della scrittura nella scuola: una tipologia ragionata", in Manzotti E., Ferrari A. (a cura di), *Insegnare italiano. Principi, metodi, esempi*, La Scuola Editrice, Brescia, pp. 123-190.
- Marello C. (1999), *Parafrasi di enunciati ellittici*, in Lumbelli L., Mortara Garavelli B. (1999), pp. 109-132.
- Matt L. (2011), *La narrativa del Novecento*, il Mulino, Bologna.
- Montuori F. (2016), "La prima lezione: 'Leggere perché?'" in De Caprio C., Montuori F. (a cura di), *Processi e competenza di lettura: dalla grammatica alla linguistica testuale*, Loffredo, Napoli, pp. 55-72.
- Mortara Garavelli B. (1975), *Il filo del discorso*, Giappichelli, Torino.
- Ondelli S. (2016), "Dal giovane Holden al vecchio Alex. La mimesi dell'italiano giovanile tra invenzione e traduzione", in *rivistatradurre.it*, 11: <https://rivistatradurre.it/2016/11/dal-giovane-holden-al-vecchio-alex/>.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2014), "La dimensione testuale", in Lubello S. (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*, de Gruyter, Berlin-Boston, pp. 222-241.
- Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Prandi M. (2004), "Riformulazione e condivisione", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 36, 35-47.
- Prandi M., De Santis C. (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Pregnotato S. (2018), "Il lessico nelle attuali grammatiche italiane per il biennio superiore: analisi di alcune strategie d'insegnamento", in *La cultura linguistica italiana in confronto con le culture linguistiche di altri Paesi europei dall'Ottocento in poi*, Roma, Bulzoni, pp. 403-418.
- Pregnotato S. (in stampa), "Miscere utile dolci, ovvero: i manuali di storia della letteratura italiana al servizio del potenziamento lessicale. Due campioni leopardiani", in De Roberto E. (a cura di), *Fuori e dentro il libro di italiano. Idee e proposte per grammatiche e antologie nella scuola*, in preparazione.
- Rossari C. (1994), *Les opérations de reformulation*, Peter Lang, Berne.
- Roulet E. (1987), "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs", in *Cahiers de linguistique française*, 8, pp. 111-140.
- Sabatini F. (1990<sup>2</sup>) [1984], *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Sbisà M. (2007), *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Simone R. (1973), *Libro di Italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Simone R. (1978), "Scrivere, leggere e capire", in *Quaderni Storici*, vol. 13, n. 38, 2, pp. 666-682.

- Sornicola R. (1999), “Un contributo allo studio delle unità strutturali delle parafrasi”, in Lumbelli, Mortara Garavelli (1999), pp. 29-49.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma di testi spontanei*, Carocci, Roma.



# L'ITALIANO DELLE VERSIONI SCOLASTICHE DAL LATINO

Ilenia Sanna<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE E PREMESSE METODOLOGICHE

Questo contributo presenta i risultati dell'analisi linguistica di un *corpus* di traduzioni scolastiche dal latino. Il punto di partenza della ricerca è costituito dal saggio di Condello (2012), in cui è studiato e delineato il *traduttese* relativo alle lingue classiche, un «sistema linguistico chiuso» (Condello, 2012: 432), artificiale, uniforme e modellato su strutture latine, una modalità d'uso dell'italiano definita da una serie sistematica di tratti che lo differenziano da quello comunemente scritto e parlato.

Il fine dello studio consiste nella descrizione di alcune tendenze, come la scelta di risolvere i costrutti latini con rese meccaniche (Condello, 2014: 31), o la propensione a mantenere inalterato l'ordine della frase originaria, che consolidano l'idea di una natura conservativa dell'opera traduttoria; questo *traduttese*, infatti, costituisce per gli studenti un sicuro approccio a un idioma che non appartiene loro, ma al contempo svislaccia l'idea che sta alla base degli studi sulla traduzione – come insegna Folena (1974) – per cui tradurre significa interpretare.

Per confermare questo assunto ho costituito un *corpus* di traduzioni di cento brani latini, provenienti da più scuole di regioni differenti<sup>2</sup>; per ogni passo sono state analizzate, in media, le versioni di quattro studenti, scelti tra gli ultimi due anni dei licei classico e scientifico. Sono stati presi in esame solo elaborati con una valutazione almeno di sufficienza, per evitare di analizzare testi prodotti da studenti con un deficit di base, nei quali le soluzioni traduttive potevano derivare dall'incapacità di dominare sintassi e lessico del brano originale. Per ogni studente sono state raccolte più prove, per distinguere le scelte linguistiche originate dall'interpretazione del testo specifico dalle tendenze idiosincratiche del singolo traduttore.

Oggetto d'indagine<sup>3</sup> sono i costrutti più presenti nella lingua classica, quali il *cum narrativo*, la proposizione finale introdotta da *ut*, i tre tipi di participio, l'ablativo assoluto e le perifrastiche attiva e passiva; inoltre ho analizzato l'ordine dei costituenti della frase, aspetto che differenzia tipologicamente l'italiano dal latino.

<sup>1</sup> Università degli studi di Padova.

<sup>2</sup> Le scuole interessate sono: Liceo classico e scientifico G.B. Ferrari (Este, Padova), Liceo classico T. Livio (Padova), Liceo classico C. Marchesi (Padova), Liceo scientifico E. Fermi (Padova), Liceo classico G. Cotta (Legnago, Verona), Liceo scientifico U. Masotto (Noventa Vicentina, Vicenza), Liceo classico M. Minghetti (Bologna), liceo G. F. Porporato (Pinerolo, Torino).

<sup>3</sup> Preciso che l'analisi svolta non vuole in nessun modo contestare la «valenza pedagogica» (Condello, 2012: 432) né svalutare le rese degli studenti dal punto di vista estetico.

## 2. CUM NARRATIVO

Costruzione polivalente, e così detto perché utilizzato per la narrazione di eventi passati, il *cum* narrativo, che introduce una dipendente indicante una concatenazione logica tra i fatti, segue le norme della *consecutio temporum*, con l'utilizzo del congiuntivo presente – imperfetto (circostanza concomitante) o perfetto – piuccheperfetto (anteriore). Di norma si colloca prima della sovraordinata (Traina, Bertotti, 1985: 415).

Il fenomeno può essere risolto nella lingua d'arrivo sia in forma implicita, grazie all'impiego del gerundio, che mantiene un rapporto generico (Oniga, 2007: 298), sia in forma esplicita, evidenziandone il valore semantico-temporale, causale<sup>4</sup>, concessivo o avversativo: è quindi la discrezionalità del singolo che crea una scelta tra opzioni egualmente corrette dal punto di vista grammaticale (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 317).

Emerge infatti, nel *corpus* analizzato, una non omogeneità nelle scelte traduttive, nonostante la tipologia implicita, che conserva la circostanzialità della struttura latina mantenendo indefinito il rapporto logico-semantico tra sovra e subordinata, sia quella più utilizzata dagli studenti.

(1)

*Et cum omnis contio adclamasset, "hostium, inquit, armatorum totiens clamore non territus, qui possum vestro moveri, quorum noverca est Italia?"*  
[Velleio, *Historiae Romanae*]

C-18-5<sup>5</sup>: e **poiché** tutta l'assemblea gli **gridò** contro "poiché tante volte non ho temuto le grida degli eserciti nemici, disse, in che modo potrei essere toccato da voi per cui l'Italia è matrigna?"

C-18-6: e **dopo che** tutta l'adunanza **ebbe gridato** contro, disse "tante volte non sono stato spaventato dal grido dei nemici armati, come posso essere scosso dal vostro, per i quali (voi) l'Italia è matrigna?"

C-18-42: e **avendo** tutta l'assemblea **gridato** contro di lui, disse "io, mai impaurito dal grido ostile dei nemici, come posso essere scosso dal vostro, voi per i quali l'Italia è matrigna?"

Il periodo in questione è tradotto da C-18-5 con valore causale, da C-18-6 con una sfumatura temporale, mentre C-18-42 preferisce volgere la subordinata all'implicito con un gerundio. In questo passo una sfumatura non sembra escludere l'altra.

(2)

*Si contra disciplinam grammaticam sine aspiratione primae syllabae, "ominem" dixerit, magis displiceat hominibus, quam si contra tua praecepta hominem oderit, cum sit homo.*  
[Agostino, *Confessiones*]

<sup>4</sup> La scelta tra il valore causale e temporale (i due più utilizzati nella traduzione del costrutto) non è sempre precisa, dal momento che la sfumatura temporale tende ad apparire anche causale; d'altronde, *poiché* è etimologicamente formato da "poi che" = "dopo che" (Oniga, 2007: 298).

<sup>5</sup> Le traduzioni degli alunni sono presentate anonimamente, con un sistema di codifica che prevede una lettera (C/S), che distingue la provenienza dall'indirizzo del liceo, un numero (da 1 a 100), che contraddistingue il brano latino di partenza, un secondo numero (che va da 1 a 192), che identifica il traduttore.

C-7-16: se pronunciasse, in contrasto con le regole della grammatica la parola “uomo” senza l’aspirazione della prima sillaba, dispiacerebbe di più agli uomini che se, in contrasto alle tue leggi, odiasse un uomo **perché è un uomo**.

C-7-20: se pronunciasse contrariamente alla grammatica, la parola “uomo” senza l’aspirazione della prima sillaba, sarebbe più sgradito agli uomini che se, contrariamente alle tue leggi odiasse un uomo, **perché è un uomo**.

C-7-17: se dicesse “ominem” senza aspirazione sulla prima sillaba contro la disciplina della grammatica, spiacerebbe più agli uomini che se contro i tuoi precetti odiasse un uomo, **pur essendo lui uomo**.

La decisione presa da C-7-16 e C-7-20 appare completamente diversa, dal punto di vista semantico, da quella di C-7-17: i primi, infatti, donano alla subordinata un valore causale, mentre il terzo studente utilizza la forma implicita, non sottraendosi a un’interpretazione semantica di tipo concessivo.

(3)

*Cum autem pater de eventu certior factus esset, ex templo contionem militum advocavit et coram omnibus “Tu quidem” inquit “T. Manli, cum contra hostem consulum iniussu pugnaveris et Romanam, disciplinam solveris, poenam peccati morte luere debes.*  
[Eutropio, *Breviarium ab urbe condita*]

C-77-141: ma il padre **pur essendo stato informato** della vicenda, fece venire immediatamente l’adunanza dei soldati e disse davanti a tutti: “Ma tu, Tito Manlio, **dato che hai combattuto** senza ordine contro il nemico del consiglio, e **dopo aver infranto** la disciplina romana, devi espiare il castigo del peccato con la morte.

C-77-142: poi il padre **essendo stato informato** sull’evento, convocò immediatamente l’assemblea dei soldati e disse a tutti personalmente: “tu certamente, Tito Manlio, **dopo che hai combattuto** contro il nemico senza il permesso dei consoli e **avendo violato** la disciplina romana, devi scontare la pena dello sbaglio con la morte.

C-77-143: **dopo essere stato informato** il padre dell’evento più certo, convocò immediatamente un’assemblea di soldati e disse a tutti “Tu certamente, Tito Manlio, **pur avendo combattuto** contro il nemico dei consoli senza comando e **avendo annullato** la disciplina romana, devi espiare la pena di peccato con la morte.

Anche per questa porzione di brano si presentano tutti i possibili corrispondenti italiani del costrutto latino.

La prima occorrenza del *cum* narrativo è risolta così dagli alunni: C-77-141 sceglie una concessiva, C-77-142 il gerundio composto, C-77-143 predilige invece un valore temporale; tutti e tre si mantengono comunque su un piano implicito, chi con l’infinito e chi con il gerundio. *Cum pugnaveris* e *cum solveris*, pur essendo nella frase latina coordinati, sono tradotti con valori differenti, infatti: C-77-141 risolve prima con una causale e poi con una temporale, C-77-142 con una temporale e poi un gerundio, cioè con un costrutto

semanticamente polivalente, C-77-143 entrambe con gerundio, che nel primo caso ha valore però concessivo. Stupisce, quindi, la scelta di C-77-142 di diversificare i due congiuntivi coordinati: ci si sarebbe aspettato, infatti, che entrambi, come in C-77-143, avessero lo stesso valore logico-semanticamente, come succede quando la congiunzione introduttiva non è ribadita nell'enunciato.

Soffermandosi su una visione d'insieme delle rese traduttive, si osservi come su 188 occorrenze del fenomeno, il 60% veda un utilizzo del gerundio implicito, il 19,2% della subordinata causale, il 13,8% la temporale e il restante 7% altri tipi di subordinate.

Analizzando caso per caso è interessante notare come i due indirizzi liceali presentino una differenza nella resa: allo scientifico, infatti, il gerundio è impiegato nel 92,9% dei casi, mentre il classico vanta una maggior varietà di soluzioni, con l'implicita preferita in una percentuale di 43,5%, la causale di un 26,6% e la temporale con il 19,4% – invece il 10,5% vede un altro tipo di subordinazione. Due tendenze, però, risultano comuni in tutto il *corpus* analizzato:

- quando il *cum* introduce un verbo che indica un'azione di moto<sup>6</sup> la scelta traduttiva più frequente è data dal gerundio – utilizzato infatti nel 91% delle occorrenze;
- le relazioni di temporalità rispetto all'azione espressa nella reggente non sono sempre rispettate: quando vi è un legame di contemporaneità la scelta implicita è favorita rispetto a quella esplicita, mentre per l'anteriorità la preferenza si distribuisce in misura quasi equivalente tra le due rese traduttive (ma si noti che i rapporti temporali difficilmente vengono restituiti correttamente quando il tempo latino è il piuccheperfetto).

Emerge, quindi, da questa prima analisi come il singolo studente, alle prese con un codice linguistico che non gli appartiene, cerchi di seguire la forma risolutiva che meno mette alla prova il suo dominio di una morfologia verbale, modale e personale, utilizzando perlopiù “rese salvagente”; l'opera traduttiva rischia quindi di diventare una pratica lessemica e non sememica.

### 3. PROPOSIZIONE FINALE INTRODOTTA DA *UT*

La proposizione finale è una subordinata che descrive lo scopo o l'intenzione per cui si compie quanto espresso nella reggente; generalmente è introdotta dalla congiunzione *ut*, se la frase è affermativa, o da *ne*, se negativa, cui segue il verbo al modo congiuntivo<sup>7</sup>. I tempi latini utilizzati sono: presente con i tempi principali e imperfetto con quelli storici – a seconda della consecutio, che è relativa solo al rapporto di contemporaneità<sup>8</sup>. Può essere tradotta sia in forma esplicita, con l'ausilio delle congiunzioni *perché* e *affinché*, sia in forma implicita, con il verbo all'infinito quando però il soggetto della subordinata è il medesimo della principale (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 305).

<sup>6</sup> I verbi di moto esprimono il cambiamento, sia esso nello spazio o nel tempo, di un corpo da un punto rispetto a un altro; i più comuni sono *venio* – e composti, *fugo*, *proficiscor*, *intro*, *ambulo*; in italiano *andare*, *tornare*, *camminare*, *correre*, *scendere*, *venire*, *partire*.

<sup>7</sup> Il congiuntivo utilizzato è di tipo volitivo: congiuntivo indipendente, con la negazione in *ne*, racchiude una serie di funzioni appartenente alla sfera della volizione, quindi esprime la volontà del parlante (Traina, Bertotti, 1985: 239).

<sup>8</sup> Molto rara l'anteriorità, che esprimerebbe un rapporto compiuto.

Nei testi analizzati sono presenti, tuttavia, parecchi casi che fungono da icona di un automatismo dei traduttori, che spesso offrono soluzioni improprie; *ut*, infatti, non sempre introduce una subordinata finale. Alcuni verbi richiamano questo connettivo o per indicare dipendenti<sup>9</sup> che in italiano sono da rendere come oggettive o dichiarative, o per formare, grazie ad avverbi presenti nella principale, una proposizione consecutiva<sup>10</sup>.

Vediamo, infatti:

(4)

*Sic enim Graecel oquebatur, ut Athenis natus videretur; tanta autem suavitas erat sermonis Latini, ut appareret in eo nativum quendam leporem esse, non ascitum. Item poemata pronuntiabat et Graece et Latine ut supra nihil posset addi.*

[Cornelio Nepote, *Liber De Latinis Historicis*]

C-9-16: così parlava in greco **perché sembrasse** nato ad Atene, ma tanta bellezza è (anche) nella lingua latina, **affinché apparisse** in lui una certa forbidezza di eloquio innata e non ricevuta. Pronunciava con la stessa disinvoltura poesie in greco e in latino, **affinché** non ci fosse nient'altro da aggiungere.

C-9-26: infatti egli parlava così bene greco, **affinché sembrasse** essere nato ad Atene; c'era tanta bellezza nei discorsi in latino, **perché appariva chiaro** che in Attico ci fosse una grazia non acquisita. Ugualmente pronunciava poesie sia in Greco, sia in Latino così bene **affinché** non si potesse aggiungere nient'altro.

Si noti qui come i tre enunciati indipendenti contengano rispettivamente gli avverbi *sic*, *tanta* e nuovamente *sic*: questi correlativi uniti alla congiunzione *ut* danno luogo alla paratattica consecutiva. I due traduttori, però, non riconoscono il costrutto e rendono la subordinata come finale, anche se la resa non produce un testo coerente.

(5)

*Deinde a vobis peto ut [...] benigne me tamen [...] audiatis* [Cicerone, *Filippica I*]

S-100-189: poi da voi mi dirigo, **affinché ascoltiate** tuttavia la mia opinione

S-100-192: poi a voi mi rivolgo, **affinché** mi ascoltiate

Stupiscono, in questo passo, le accezioni con cui è tradotto il verbo *peto*, uno tra i più incontrati e studiati nelle versioni affrontate dagli studenti. Il significato più comune, quello di *chiedere*, è spesso seguito, come in questo caso, dalla congiunzione *ut*, che infatti introduce in italiano una dichiarativa oggettiva: né S-100-192 né S-100-189, che sceglie una resa inusuale per il predicato, riconoscono la locuzione.

<sup>9</sup> Proposizioni sostantive volitive e/o infinite oggettive, introdotte generalmente da locuzioni come *timeo ut*, *peto ut*, *rogo ut*, *persuadeo ut* (Traina, Bertotti, 1985: 276-282).

<sup>10</sup> Le proposizioni consecutive sono introdotte dalla congiunzione *ut* e il verbo al congiuntivo – di tipo eventuale, con negazione *ut non* –; i tempi non sono sempre soggetti alla consecutio, e il valore consecutivo è riconoscibile da avverbi correlativi nella principale come *sic*, *ita*, *tam*, *tantum*, *adeo*, *talis*, *tantus*, ecc. (Traina, Bertotti, 1985: 399).

Su 137 casi in cui compare *ut*, la traduzione implicita – contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare – ne ricopre solo il 28,8%, mentre quella esplicita è da suddividere in soluzioni con *affinché* (55,9%), *perché* (8,8%) e altre traduzioni (6,5%). Questa distribuzione appare insolita, dal momento che nell’italiano corrente non si ricorre spesso alla congiunzione *affinché* – percepita come inusuale – cui si preferisce il polivalente *perché*. L’automatismo che fa corrispondere in maniera biunivoca *ut* ad *affinché*, se da un lato dona univocità e dimostra una corretta individuazione del fenomeno, con una resa fedele ai dettami delle grammatiche latine, dall’altro denuncia in piccola parte uno snaturamento del senso dell’enunciato, che può risultare a tratti stentato, e una scarsa capacità di rielaborazione a livello stilistico nel sistema linguistico di arrivo.

Fa riflettere, inoltre, come una resa esplicita sia adottata anche nel caso di una coreferenza tra i soggetti delle due proposizioni (69% a fronte dell’indefinito, preferito dal restante 31%): l’enunciato, seppur corretto, risulta meno coeso e fluente<sup>11</sup>.

#### 4. PARTICIPIO: PRESENTE E PASSATO

Il participio è così chiamato perché, pur conservando le caratteristiche proprie del nome in genere, numero e caso<sup>12</sup>, concordando morfologicamente come aggettivo al sostantivo cui si riferisce, partecipa al contempo della natura del verbo e ne esprime l’informazione di tempo (sia esso presente, passato o futuro) e diatesi<sup>13</sup> (Traina, Bertotti, 1985: 305 e Oniga, 2007: 286).

Esso, quindi, può essere utilizzato in funzione attributiva e predicativa, quindi aggettivale, oppure in veste di participio congiunto, con valore quindi verbale (Oniga, 2007: 286-288).

Per questo studio sono analizzati insieme il participio presente e passato, mentre quello futuro è esaminato in relazione alla costruzione della perifrastica attiva.

■ Il participio presente può assumere un valore relativo, in quanto indica un’azione che si svolge in contemporanea a un’altra, e uno conativo, che esprime un aspetto incompiuto della predicazione. Può, talvolta, essere usato anche in forma di participio sostantivato.

Non esiste nell’idioma classico il participio presente passivo, e a tale mancanza si sopperisce di norma con perifrasi con il pronome relativo o con proposizioni temporali (Traina, Bertotti, 1985: 306)<sup>14</sup>.

Per la resa italiana, questo può essere sciolto con una subordinata relativa, una dipendente con valore temporale, causale o concessivo, a seconda del nesso esistente con la sovraordinata, il gerundio semplice – se il participio si presenta al nominativo –, oppure

<sup>11</sup> È opportuno ribadire che queste scelte stilistiche risultano accettabili considerando il testo d’arrivo solo come il risultato di un esercizio traduttivo e non come un brano a sé stante (Condello, 2012). In italiano, infatti, è praticamente automatico utilizzare il modo infinito quando si debba subordinare un soggetto già esistente.

<sup>12</sup> Ciò è possibile grazie alla flessione, fenomeno per cui un tema acquista nuove informazioni rilevanti per la sintassi: nel caso dell’aggettivo, la flessione nominale esprime caso, genere e numero (Oniga, 2007: 62).

<sup>13</sup> Diatesi come grado di partecipazione del soggetto al processo verbale: se il soggetto compie l’azione è diatesi attiva, se la subisce è diatesi passiva (Traina, Bertotti, 1985: 204).

<sup>14</sup> L’italiano, invece, sfrutta il participio passato per provvedere a tale mancanza (Traina, Bertotti, 1985: 306).

un aggettivo o un sostantivo italiani equivalenti al termine latino (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 209).

(6)

*Et nunc idem facio sed iam **currentem** hortor et invicem **bortantem**.*

[Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium*]

C-6-10: ma ormai ti spingo **mentre corri** e **mi esorti** a tua volta.

C-6-13: ma ormai incito uno **che già corre** e **che esorta** a propria volta.

C-6-14: ma esorto te **che già corri** ed **esortando** vicendevolmente.

C-6-15: ma già **correndo** ti incito e **rincuorando** alternativamente.

In questo periodo, in cui compaiono due participi in caso accusativo, emergono tre delle suddette possibilità di soluzione: la subordinata circostanziale, la relativa e il gerundio – nonostante non si verifichi coreferenzialità tra soggetto del participio ed elemento di controllo della reggente. C-6.10 e C-6-13 si dimostrano coerenti nelle scelte di traduzione, mentre C-6-14, se nel primo caso risolve con una relativa esplicita, per il secondo offre un gerundio implicito.

(7)

*Deinde cum ad vota properant, cruda adhuc studia in forum impellunt et eloquentiam, qua nihil esse maius confitentur, pueris induunt adhuc **nascentibus**.*

[Petronio, *Satyricon*]

C-30-76: poi, quando si affrettano ai voti, spingono nel foro studi ancora immaturi e inculcano l'eloquenza, a cui ammettono non ci sia nulla di più grande, ai fanciulli **appena nati**.

C-30-77: poi quando aspirano a (esaudire) i desideri, li spingono nel foro a studi ancora prematuri e inculcano nei bambini **che stanno ancora crescendo** l'eloquenza, di cui non si riconosce nulla di più grande.

C-30-78: poi quando hanno fretta di vedere i risultati, fino ad allora spargono in piazza conoscenze non assimilate e impongono ai ragazzi, **fin dalla nascita**, un'eloquenza alla quale viene riconosciuto non sia nulla di più.

C-30-79: in seguito quando inseguono i desideri, li spingono a pratiche ancor immature nel foro e costringono i bambini **fin da piccoli** all'eloquenza, a cui riconoscono che non c'è niente di superiore.

Assistiamo qui a quattro risoluzioni differenti per il participio: solo C-30-77 traduce con una relativa, alla cui predicazione dona, tra l'altro, un valore progressivo; C-30-76, invece, rende il verbo con un aggettivo italiano, corrispondente però al participio passato. C-30-78 e C-30-79, le cui soluzioni si possono accomunare, con una resa più liberale – ma consona – volgono il participio con un complemento di tempo.

Su un'analisi, quindi, di 237 occorrenze, la traduzione del participio presente con il gerundio ricopre il 53,2% dei casi, mentre il corrispettivo participio italiano vanta un 19,3%, la relativa un 21% e altre traduzioni un 6,9%.

È opportuno, però, distinguere i casi con i quali il verbo in oggetto si presenta, per poter fornire un accurato esame delle rese in italiano: quando il participio è al nominativo, la traduzione più adottata è quella del gerundio semplice, soluzione più economica; quando, invece, si presenta negli altri casi, si preferisce ricorrere a una dipendente relativa, nonostante sia possibile anche l'utilizzo di un equivalente participio o una circostanziale. Come si evincerà meglio dalle conclusioni, è facile intuire il processo adottato dagli studenti, per cui è importante segnalare il corretto riconoscimento del fenomeno, ma non ricercare una soluzione ben adattabile al senso del brano di arrivo.

■ Il participio passato, che designa un'azione precedente rispetto alla predicazione della principale, esiste con valore passivo per i verbi transitivi<sup>15</sup> attivi, con valore attivo – transitivo e intransitivo – per i verbi deponenti<sup>16</sup>, ma è sostituito da perifrasi verbali per gli intransitivi attivi (Traina, Bertotti, 1985: 305).

Se nella traduzione lo si considera secondo la sua funzione nominale, può essere reso con il corrispettivo participio passato o con la subordinata relativa; se, invece, si sceglie la sua funzione verbale, si può tradurre con una dipendente circostanziale, oppure con il gerundio composto (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 210).

Vediamo infatti:

(8)

*Ab hoc Stilbon philosophus interrogatus num [...]*  
[Seneca, *De constantia sapientis*]

C-28-74: il filosofo Stilbone **interrogato** da questo se [...]

C-28-75: il filosofo Stilbone **interrogato** se [...]

C-28-76: il filosofo Stilbone **quando gli fu chiesto** se [...]

C-28-77: il filosofo Stilbone, **dopo che gli fu domandato** da questo se [...]

C-28-78: **interrogato** da questo il filosofo Stilbone, se [...]

C-28-79: il filosofo Stilbone, **essendogli domandato** da lui se [...]

Emergono, in questo passo, alcune difficoltà traduttive inerenti al participio passato: se C-28-74, C-28-75 e C-28-78 si dedicano a una traduzione in forma nominale, C-28-76, C-28-77 e C-28-79 offrono una soluzione verbale, che però non si dimostra uniformante: C-28-76 e C-28-79, uno con una temporale esplicita, l'altro con un gerundio passivo, non mantengono il senso di anteriorità dell'ipotattica, che invece è rispettato da C-28-77.

<sup>15</sup> Un verbo è transitivo se possiede un argomento con la funzione di oggetto diretto; è intransitivo se nessuno dei suoi argomenti è oggetto diretto (Salvi, Vanelli, 2004: 49).

<sup>16</sup> Il termine *deponente* indica un verbo che ha “deposto” la forma morfologica attiva, e pur avendo un significato attivo si trova solo con forma passiva. (Oniga, 2007: 127).



(9)

*Successit huic Nero, Caligulae, avunculo suo, simillius, qui Romanum imperium et deformavit et minuit, inusitate luxuriae sumptuumque*  
[Eutropio, *Breviarium ab Urbe condita*]

C-86-157: Nerone subentrò a questo, Caligola, suo zio, similissimo, che si sfigurò sia rese più piccolo l'impero romano, e gli straordinari eccessi **delle spese**.

C-86-158: Nerone successe a questo, similissimo a Caligola, suo zio che sia disonorò sia indebolì l'impero di Roma, e **preso** da un'insolita lussuria.

C-86-159: Nerone successe a questo Claudio, molto simile a suo zio Caligola, che aveva distrutto e rimpicciolito l'impero romano, insolitamente lussurioso e **sperperone**.

C-86-160: a Claudio successe Nerone, il quale sfigurò e rovinò l'impero romano e, molto simile a Caligola, suo zio, **spese** una grande quantità di denaro in sontuosità.

L'esempio rileva come appaia automatico il procedimento per cui vocaboli latini contenenti nella desinenza le lettere /t/ o /s/ e il suffisso relativo al genere – maschile, femminile o neutro – siano ritenuti participi passati. Non sempre, in realtà, è così: *sumptuum*, infatti, non è il participio di *sumo*, bensì il sostantivo della quarta declinazione *sumptus, us*. Solo C-86-157 riconosce il vero significato del termine, operando quindi una ricerca di senso dell'intero enunciato.

In base ai brani analizzati, si evince come la forma nominale sia quella preferita dagli studenti: su 85 casi, il participio passato italiano ne ricopre il 70,5%, di contro a una traduzione verbale con il 15,1% e altre possibilità al 14,3%. La tendenza, quindi, che si può delineare, è quella della sinteticità; nella traduzione si cerca di rispettare una corrispondenza biunivoca per cui a un termine latino ne corrisponda uno e uno soltanto italiano.

Questo *modus operandi*, però, viene meno quando nell'idioma classico il participio passato si lega al complemento d'agente o di causa efficiente<sup>17</sup>: il verbo, che qui riveste quindi totalmente il suo valore passivo, è tradotto con una sfumatura di anteriorità grazie alle subordinate circostanziali, siano esse relative, temporali o causali.

## 5. ABLATIVO ASSOLUTO

L'ablativo assoluto è un sintagma autonomo, formato principalmente da un sostantivo, o un pronome, e da un verbo al participio, presente o perfetto<sup>18</sup>, strettamente collegati tra loro e concordati in caso ablativo. Questa costruzione, divisa dal periodo come un inciso o una parentetica, svolge la funzione di subordinata, e anziché «porsi come apposizione a

<sup>17</sup> Il complemento d'agente (se riferito a un'entità animata) o di causa efficiente (entità inanimata) dipende da un verbo in forma passiva e indica l'essere vivente o inanimato che compie l'azione espressa dal verbo.

<sup>18</sup> Forme verbali latine utilizzate: tutti participi presenti di verbi attivi e deponenti, participi perfetti dei passivi e dei deponenti intransitivi (Traina, Bertotti, 1985: 315).

un sintagma della frase principale, si colloca come aggiunto modale all'intera frase» (Oniga, 2007: 290); il soggetto della sovraordinata non coincide mai con il soggetto dell'ablativo assoluto, tranne che si tratti di ablativi assoluti formulari<sup>19</sup>, e, di rimando, il soggetto di questo non può essere richiamato da un pronome nella sovraordinata (mentre il contrario sì) (Traina, Bertotti, 1985: 313).

Può essere risolto in forma esplicita con una dipendente di tipo temporale, causale, concessivo, ipotetico o avversativo in base al rapporto logico-sintattico che intercorre tra il costruito e la reggente, o in forma sintetica con sostantivo e verbo tradotto al participio (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 215).

Non sempre, però, il valore dell'ablativo assoluto è desumibile con certezza dal contesto, infatti:

(10)

*Hic, eum interrogante tribuno Carbone, quid de Ti. Gracchi caede sentiret, repondit, si is occupandae rei publicae animum habuisset, iure caesum.*  
[Velleio Patercolo, *Historiae Romanae*]

C-18-5: poiché gli **fu domandato dal tribuno Carbone** cosa provasse per la morte di Tiberio Gracco, gli rispose ciò, che se egli aveva desiderato impadronirsi dello Stato era morto giustamente.

C-18-6: **mentre il tribuno Carbone lo interrogava**, per sapere qualcosa dell'uccisione di T. Gracco, questo (Scipione) rispose se quello avesse avuto il coraggio di occupare lo Stato, sarebbe stato ucciso a buon diritto.

C-18-42: egli, **poiché il tribuno Carbone gli chiedeva** che cosa pensasse riguardo il massacro di Tiberio Gracco, rispose che, se egli avesse avuto coscienza di impossessarsi dello Stato, sarebbe morto secondo giustizia.

C-18-43: questi, **quando il tribuno Carbone gli chiese** che cosa provasse riguardo la crudeltà di Tiberio Gracco, rispose che se avesse avuto il coraggio di occuparsi dello stato, quello sarebbe stato ucciso a buon diritto.

È evidente come sia la sfumatura causale che quella temporale possano adattarsi all'enunciato in questione: C-18-5 e C-18-42 risolvono con il primo tipo di subordinata, mentre C-18-6 e C-18-43 con la seconda. Si nota, poi, come in C-18-5 il verbo assuma un valore passivo, e, di conseguenza, *tribuno Carbone*, che sarebbe da tradursi come soggetto, diventi in realtà complemento d'agente: pur essendo una traduzione più libera rispetto alle altre tre, non si può affermare che sia concettualmente scorretta.

(11)

*Reversus in urbem intra breve tempus, M. Aquilio C. Sempronio consulibus, post duo consulatus duosque triumphos et bis excisos terrores rei publicae mane in lectulo repertus est mortuus.*  
[Velleio Patercolo, *Historiae Romanae*]

<sup>19</sup> Composti da un participio o sostantivo o aggettivo e da un pronome e indicanti circostanza o tempo, i.e. *me vivo/me consule/absente se* (Traina, Bertotti, 1985: 314).

C-18-5: ritornato in breve in città **sotto i consoli Aquilio e Sempronio**, dopo due consolati, due trionfi, dopo aver allontanato paure dallo Stato, di mattina fu ritrovato nel letto morto.

C-18-6: riportato in città in poco tempo, **dai consoli M. Aquilio e C. Sempronio**, dopo due consolati e due vittorie e eliminate per due volte le minacce per lo Stato una mattina fu trovato morto nel letto.

C-18-42: ritornato in città in poco tempo, **quando erano consoli Marco Aurelio e Caio Sempronio**, dopo due consolati e due trionfi e la doppia paura di distruzione dello Stato, di mattina fu ritrovato in un divanetto, così che alcuni segni di quelli cacciati fuori dalle fauci fossero trovati sulla nuca

C-18-43: ritornato a Roma dopo poco tempo, **durante il consolato di Aquilio e Sempronio**, dopo due consolati e due trionfi e dopo che per due volte erano stati allontanati i timori per lo stato, trovato nel letto di mattina morì.

Quando l'ablativo si presenta in forma nominale, quindi con un nome o un aggettivo in funzione predicativa in luogo del participio, la traduzione può avvenire sia con l'utilizzo di un verbo, sia attraverso un complemento indiretto. In questo caso, solo C-18-42 traduce con una proposizione temporale, mentre i restanti optano per un complemento, che non si dimostra per tutti identico: C-18-5, infatti, come C-18-43, dona una sfumatura temporale, mentre C-18-6 rende l'ablativo assoluto come un complemento d'agente, scelta che, però, non si dimostra del tutto corretta.

(12)

*Parricida multa commisit, fratre, uxore, sorore, matre interfectis*  
[Eutropio, *Breviarium ab Urbe condita*]

C-86-157: commise molti parricidi, **uccise il fratello, la moglie, la sorella, la madre.**

C-86-158: commise molti assassini, **uccisi il fratello, la moglie, la sorella, la madre.**

C-86-159: commise molti tradimenti, **poichè uccise il fratello, la moglie, la sorella e la madre.**

C-86-160: commise molti omicidi, **uccidendo il fratello, la moglie, la sorella e la madre.**

L'ablativo assoluto viene anche tradotto, erroneamente, con una predicazione di tipo reggente, come nel caso di C-86-157. Lo studente, infatti, pone la principale latina e il costruito qui esaminato in un rapporto di coordinazione, mentre C-86-158 e C-86-159 rispettano la corretta resa del fenomeno: il primo opta per una soluzione italiana con il participio perfetto, mentre il secondo esplicita il legame subordinante con un valore causale. C-86-160, invece, dà un senso di contemporaneità all'ablativo assoluto, grazie all'utilizzo di un gerundio presente.

È quindi immaginabile, in base alle considerazioni precedentemente emerse per i fenomeni presentati, quale possa essere la scelta traduttiva più utilizzata dagli studenti: una soluzione indefinita, con il participio passato o il gerundio vanta, rispettivamente, un 61,4% e un 10%, mentre una subordinata esplicita che sciolga il costrutto compare nel 19,3% dei casi. Qui, come per il *cum narrativo*, è proficuo proporre la divisione tra gli indirizzi liceali: negli scientifici la traduzione con il participio passato o con il gerundio è utilizzata quasi in assoluto (98,4%), mentre al liceo classico la bipartizione non è così netta, infatti il modo indefinito si presenta nel 60,3% delle occorrenze, mentre la subordinata è impiegata nel 39,7%.

## 6. PARTICIPIO FUTURO, PERIFRASTICA ATTIVA E PASSIVA

Sono trattate insieme le due perifrastiche, attiva e passiva, dato che lo studio relativo alle loro occorrenze porta alle stesse conclusioni.

■ Il participio futuro compare di norma nella prosa latina in unione con il verbo *sum*, quindi in funzione predicativa, formando la coniugazione perifrastica attiva: questa concorda in genere e numero con il soggetto della frase, e indica imminenza, intenzionalità o predestinazione di un fatto che è proiettato al futuro<sup>20</sup>.

In italiano, tale «sistema verbale» (Oniga, 2007: 126) può essere tradotto con una perifrasi che specifica un futuro prossimo, una subordinata relativa indicante posteriorità, una temporale, o con espressioni che individuano una volontà o una sorta di inevitabilità nel compiere un'azione (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 213).

■ La perifrastica passiva è una costruzione formata dal gerundivo unito a una voce del verbo *sum* e si presenta in due forme, personale e impersonale<sup>21</sup>. Essa esprime l'idea di una necessità oggettiva o di un dovere, che in frasi negative si accosta alla possibilità<sup>22</sup>, e la persona per la quale sussiste tale obbligo è espressa in caso dativo (Conte, Berti, Mariotti, 2006: 225).

In italiano è risolta con locuzioni come *si deve*, *è doveroso*, *è necessario*, *bisogna*: le diverse possibilità di resa sono, in base alla frase in cui il fenomeno è contenuto, interscambiabili e corrette.

Per i due costrutti qui presentati è quindi il contesto a decretare quale sia l'accezione più appropriata per la traduzione da offrire; nei casi analizzati, però, si riscontra una scarsa attenzione al quadro testuale d'insieme: le diverse sfumature di senso sono presentate come sostituibili tra loro, dal momento che risulta sufficiente esibire una corretta individuazione del fenomeno, senza operare un processo interpretativo.

<sup>20</sup> «La perifrastica attiva, per gli stessi elementi che la costituiscono, è compresa fra i poli presente-futuro: è quindi un futuro in fieri, che muove dal presente: questo valore quindi riconduce a unità i tre valori tradizionali, perché imminenza e intenzione hanno punto di partenza nel presente, e la predestinazione, essendo inevitabile, riguarda il presente» (Traina, Bertotti, 1985: 310).

<sup>21</sup> Troviamo la forma impersonale con i verbi intransitivi e con quelli transitivi utilizzati in modo assoluto, senza cioè il complemento oggetto (Traina, Bertotti, 1985:204).

<sup>22</sup> Esempio: «Neque parvis in rebus adhibendae sunt hae dicendi faces» (Cic., *De oratore*, 2, 205) = in argomenti di poco conto **non si deve (si può)** impiegare questa infiammata eloquenza (Traina, Bertotti, 1985: 291).

Non vige però la “tacita” regola di semplificazione riscontrata finora; abituati, grazie alle regole grammaticali apprese, a dover tradurre in una forma precisa un determinato costruito, per gli studenti risulta spontaneo utilizzare queste circonlocuzioni, rendendo così il codice linguistico d’arrivo impostato e artificiale con soluzioni generiche e standardizzate.

La mancanza di una visione d’insieme pone dei dubbi però su quanto il testo offerto dalle versioni risulti autonomo e quanto, invece, imbrigliato rispetto all’originale classico.

## 7. ORDINE DELLE PAROLE

Nel codice latino, le combinazioni dei costituenti della frase sono molto libere, dal momento che non esiste una norma vera e propria che le regoli: le concordanze e i casi dei singoli vocaboli, infatti, traggono origine dalla flessione, per cui la lingua può permettersi una pluralità di ordini secondo i quali disporre i singoli elementi; è quindi il sistema di casi morfologici a marcare la funzione grammaticale, senza la necessità di un mezzo sintattico che indichi mutamenti nell’ordine lineare delle parole (Salvi, 2004: 42).

Il senso comune vuole che l’ordine SOV (soggetto - oggetto - verbo) sia il più frequentemente utilizzato – dunque non marcato – nelle prose classiche, ma che gli altri modi di distribuzione siano ugualmente possibili: sono, infatti, le scelte stilistiche e pragmatiche, basate sulla configurazione discorsiva, a guidare l’ordo verborum<sup>23</sup> (Ledgeway, 2012: 60).

In italiano, invece, lingua analitica e non sintetica, la funzione logica delle singole parole è riconosciuta anche grazie alla distribuzione di queste nella frase: il nostro codice linguistico, come gli altri idiomi romanzi, ha alla base un ordine non marcato del tipo SVO (Benincà, 1988). Il sintagma nominale compare come prima informazione, seguito dal verbo e dai possibili argomenti richiesti da questo; conseguentemente, si riportano le eventuali informazioni aggiuntive.

Nel *corpus* analizzato gli studenti, abituati a tradurre le singole parole non seguendo una visione d’insieme del periodo, sono soliti però mantenere la disposizione della lingua classica: gli enunciati risultano quindi marcati e inusuali, anche se non sintatticamente scorretti.

(13)

*Nam pridem suus cuique filius, ex casta parente natus, non in celula emptae nutricis, sed gremio ac sinu matris educabatur.*  
[Tacito, *Dialogus de oratoribus*]

C-1-3: infatti un tempo ciascun figlio, nato da una madre virtuosa, non nella camera di una nutrice schiava, ma nel grembo e nel seno della madre era allevato.

<sup>23</sup> Ledgeway riconduce lo stato dell’arte relativo al pensiero degli studiosi sull’ordo verborum latino e sul conseguente ordine vigente per le lingue romanze. Non tutti gli esperti riconoscono il tipo SOV come la disposizione più frequente e meno marcata (come invece fanno, tra gli altri, Oniga, Polo, Salvi): alcuni infatti riconoscono un’instabilità nell’ordine latino, con SOV ordine conservatore che denota una mancata relazione con il parlato, cfr. (Ledgeway, 2012: 59-61).

In questo periodo, costituito da una frase principale e da subordinate a essa collegate, lo studente ha seguito l'ordine latino, dove infatti il predicato è l'ultimo elemento, separato dal soggetto da una dipendente e da una serie di complementi indiretti.

(14)

*Quae enim natura occultavit, eadem omnes, qui sana mente sunt, remonent ab oculis.*  
[Cicerone, *De officiis*]

C-27-72: le stesse cose che la natura nasconde ognuno, che sia sano di mente, le toglie dalla vista.

C-27-73: infatti quelle medesime parti che la natura nascose, tutti, quelli che sono di sana mente, le tengono lontane dagli occhi.

C-27-75: infatti quello che la natura nascose, allo stesso modo tutti, o quelli che sono sani di mente, le rimuovono dagli occhi.

A causare qui una frase non fluida nella lingua d'arrivo è la resa pedissequa della prosa del relativo latino, che crea così un dissesto nella comprensione dell'enunciato. I tre traduttori optano per una dislocazione a sinistra, fenomeno per cui, in questo caso, il complemento oggetto – compreso nella relativa latina – viene anteposto rispetto al verbo. Un semplice mutamento dell'ordine dei pronomi avrebbe dato origine a un periodo più scorrevole, contrariamente a quello offerto dagli studenti, che riprende un costrutto tipico dell'italiano colloquiale.

(15)

*Humanae mentis ingens malum ignorantiam non ignoro.*  
[Petrarca, *Invectiva contra quendam magni status hominem sed nullius scientie aut virtutis*]

C-7-16: della mente umana che un grande male sia l'ignoranza non ignoro.

Questo l'esempio che conferma una resa impersonale del testo, in cui i costituenti sono proposti nello stesso ordine del brano originale: compaiono, rispettivamente, il complemento di specificazione, la subordinata relativa e infine la principale, da cui tutto il resto dipende.

La tendenza a mantenere inalterato l'ordine delle parole che, come sostiene Condello (2014: 33), essendo «tipicamente a calco, non è traduzione ma guida al riconoscimento delle singole unità traduttive del testo fonte» e la ricerca di rispettare una corrispondenza biunivoca per ogni parola – anche quando questo tipo di risoluzione non risulti puntuale o amalgamabile con l'enunciato – producono nella lingua d'arrivo un risultato che mal si adatta al nostro codice. Il brano offerto assume caratteristiche decisamente diverse rispetto a un testo concepito in lingua italiana: è percepito infatti come prodotto talmente lontano da non essere soggetto alle regole della buona stilistica per una versione corretta e scorrevole, e per essere compreso necessita dell'originale.

La traduzione, che evoca stilisticamente un modello arcaizzante, si dimostra – come afferma Terracini (1983: 30) – assoggettata all'idioma classico, e risulta artificiosa,

pedissequa, e rende appunto difficile – o quantomeno infelice – la lettura del prodotto finito<sup>24</sup> che dimostra una non indifferente disomogeneità linguistica.

## 8. CONCLUSIONI

Sono state quindi ricercate delle tendenze che accomunino gli studenti nella loro opera traduttiva, e ciò che è emerso da questo studio rivela una meccanicità nella soluzione dei diversi costrutti che compongono il dettato della lingua latina: appresa la regola basilare offerta dalle grammatiche, la si applica in modo universale, senza attenzione al livello formale del testo ottenuto. Molti enunciati sono sciolti secondo una «resa segmentale e subunitaria» (Condello, 2012: 433) con l'utilizzo di congiunzioni ormai desuete e un uso rigoroso e severo del lessico scelto; a ciò si unisce un'impersonalità nella traduzione che porta a non ripartire il peso semantico di un componente del periodo.

Questo tipo di trasposizione si avvicina molto a quella che Piazzini (2006: 183) definisce *traduzione di lavoro*, cioè una redazione strumentale che dovrebbe fungere, in realtà, come punto di partenza per una revisione che porti poi alla struttura definitiva. In questo risultato sono presenti vocaboli simili a quelli latini, strutture sintattiche non mutate nella loro disposizione, «stereotipi traduttivi» (Piazzini, 2006: 184) e parentesi indicanti diverse possibilità per la resa di uno stesso costrutto o vocabolo.

Il risultato, quindi, è un modello di lingua artificioso e piatto, di natura conservativa rispetto a un latino percepito come lingua inerte: si sancisce la perdita di una specificità testuale, si annulla la ricerca di senso e non si dona un'interpretazione al testo che si ha di fronte identificandone lo scopo della comunicazione. Non è presente un uso attivo del codice linguistico d'arrivo: ci si arresta alla fase passiva, di percezione, non arrivando a quella di rielaborazione con una nuova creazione.

Osservando i compiti a disposizione, e conseguentemente i tipi di correzioni effettuate, sembra che si ritenga sufficiente che un alunno dia prova della semplice – ma corretta – individuazione dei fenomeni, dove è richiesta una verifica dell'apprendimento di strutture morfosintattiche, con la naturale conseguenza che il testo prodotto sia aderente a quello originario e poco conforme a una correttezza grammaticale.

Ci si trova, quindi, davanti a una varietà di lingua che vanta come caratteristiche principali l'uniformazione, l'artificiosità, l'automatismo e una totale fedeltà – non richiesta – al brano di partenza: è il risultato di un processo che si preoccupa unicamente degli aspetti linguistici, non di quelli stilistici e contestuali.

Nonostante i lavori analizzati si discostino dalle traduzioni professionali, riprendo l'ipotesi di lavoro offerta da Salsnik, che sostiene<sup>25</sup> che i testi tradotti manifestino «un'influenza della lingua fonte, costituendo un terzo codice o presentando elementi simili ai cosiddetti universali della traduzione» (Salsnik, 2007: 114); questi principi enunciati da Baker (1996), che governano l'opera traduttoria sono: esplicitazione, semplificazione, normalizzazione o conservatorismo, convergenza (*levelling out*).

<sup>24</sup> È pur vero, però, che un testo agevole a una lettura in un italiano standard potrebbe richiedere una traduzione libera, che può sconvolgere l'ordine degli elementi: questo processo non sempre dà modo all'insegnante di valutare la corretta identificazione di un fenomeno nella lingua di partenza.

<sup>25</sup> Salsnik riprende qui la legge dell'interferenza enunciata da Toury (1995: 271-279) secondo cui «il testo tradotto tende sempre a calcare la struttura del testo fonte» (2007: 102).

È dunque interessante verificare se gli studenti, pur «soggetti attivi nel momento in cui costruisce il testo di arrivo» (Prandi, 2011: 716), siano o meno guidati da questi fattori nelle loro scelte.

In merito all'*esplicitazione*<sup>26</sup>, se si può notare anche nel *corpus* di riferimento una maggior quantità di congiunzioni e coesivi rispetto al testo fonte, non si verifica però una tendenza a rendere esplicite le relazioni tra le proposizioni.

La *semplificazione*<sup>27</sup> non vede una piena realizzazione, in quanto a livello lessicale spesso i termini scelti per le traduzioni sono inusuali o comunque non appartenenti a un vocabolario di base, e i testi prodotti non perseguono «un obiettivo di chiarezza» (Salsnik, 2007: 119) per il lettore, nonostante sia usuale la pratica di “spezzare” frasi che nell'originale sono troppo lunghe o articolate.

La *normalizzazione*<sup>28</sup>, invece, che per Cortelazzo si affianca al fenomeno dell'attrito linguistico enunciato da Cardinaletti<sup>29</sup>, è evidente nell'orientamento di scelte linguistiche aderenti alle norme consolidate dell'italiano, in cui si preferiscono soluzioni tradizionali a quelle in via di affermazione – a discapito anche di particolarità testuali relative al testo di partenza – con la conseguente generalizzazione di regole del codice linguistico di arrivo e un conservatorismo che vede la sua realizzazione, ad esempio, nell'uso ostinato del pronome di 3<sup>a</sup> pers. sing. *egli* in luogo di *lui*, o del pronome relativo *il quale/la quale* (Cortelazzo, 2010: XIII). Lo studente, tra le possibilità a propria disposizione, opta proprio per quella influenzata dalla lingua del testo partenza, con un conseguente mantenimento di forme tipiche di un italiano formale – e ormai inusuale (Cardinaletti, 2004: 77).

Riguardo alla *convergenza*<sup>30</sup>, che confronta in modo reciproco i testi di un *corpus* (Ondelli, Viale, 2010: 5) non ho sufficienti elementi a disposizione per poter giudicarne la presenza, ma ritengo che i brani tradotti presentino rilevanti differenze tra loro in termini di densità lessicale e che non assumano al loro interno caratteristiche tipiche dell'oralità (Ondelli, Viale, 2010: 5), eccezion fatta per la presenza delle dislocazioni a sinistra, come esaminato nel cap. 7.

In conclusione, dunque, ritengo che lo studio delle traduzioni dalle lingue classiche meriti un'attenzione particolare, con un'indagine approfondita anche per quanto concerne l'aspetto lessicale, poiché, nonostante il latino sia un idioma il cui apprendimento è ormai in disuso, è un universo ancora da esplorare. Cambiando, quindi, il tipo di approccio con questo sistema linguistico, e incoraggiando gli studenti a comprendere, in maniera preliminare, ciò che si trovano a tradurre (Terracini, 1983: 12), l'attività di traduzione potrebbe non essere più percepita dagli studenti come un'operazione così distante rispetto, per esempio, alla produzione di testi concepiti in italiano.

Del resto, muovendosi in un contesto scolastico, tutto è in costante evoluzione.

<sup>26</sup> «An overall tendency to spell things out rather than leave them implicit in translation», Baker (1996: 180).

<sup>27</sup> «Tendency to simplify the language used in translation», Baker (1996: 181).

<sup>28</sup> «Tendency to exaggerate features of the target language and to conform to its typical patterns» Baker, 1996: 183).

<sup>29</sup> Per Cardinaletti il fenomeno di *attrito* consiste in una «modificazione (parziale) della grammatica della lingua nativa» (2004: 59). Si parla di attrito linguistico per indicare quindi il fenomeno per cui particolari proprietà dell'italiano tradotto dipendono dal contatto tra quest'ultimo, idioma d'arrivo, e il latino, in questo caso lingua di partenza.

<sup>30</sup> «The tendency of translated text to gravitate towards the centre of a continuum [...] steering a middle course between any two extremes, converging towards the centre, with the notions of centre and periphery being defined from within the translation corpus itself» Baker (1996: 184).



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker M. (1998), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London.
- Beccaria G. L. (a cura di) (2004), *Dizionario di linguistica e filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino.
- Benincà P. (1988), “L’ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, tomo I, il Mulino, Bologna.
- Cardinaletti A. (2004), “La traduzione dei pronomi: interferenza sintattica e cambiamento linguistico”, in Garzone, A., Cardinaletti A. (a cura di), *Lingua, mediazione linguistica e interferenza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 129-150.
- Cardinaletti A., Garzone, G. (a cura di) (2005), *L’italiano delle traduzioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Condello F. (2012), “Su qualche caratteristica e qualche effetto del «traduttese» classico”, in Canfora, L., Cardinale, U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L’insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 421-439.
- Condello F. (2014), “Tragedia e «traduttese» (questioni d’esegesi, non solo di gusto)”, in *Scienze dell’antichità*, XX/3, pp. 29-46.
- Conte G. B., Berti E., Mariotti M. (2006), *La sintassi del latino*, Le Monnier Università, Firenze.
- Cortelazzo M. A. (2010), “Premessa. L’italiano della traduzione è l’italiano di domani?”, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation*, 12, pp. XI-XVII:  
[https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8158/1/Cortelazzo\\_RITT12.pdf](https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8158/1/Cortelazzo_RITT12.pdf)
- Cortelazzo M. A. (2012), “Conoscenze e strumenti di linguistica padovana per traduttori”, in Cortelazzo M. A (a cura di), *I sentieri della lingua*, Esedra Editrice, Padova.
- Folena G. (1973), “«Volgarizzare» e «tradurre»: idea e terminologia della traduzione dal Medio Evo italiano e romanzo all’umanesimo europeo”, in AA.VV., *La traduzione. Saggi e studi*, LINT, Trieste, pp. 57-120 [poi: Folena G. (1991), *Volgarizzare e tradurre*, Einaudi, Torino].
- Ledgeway A. (2012), *From latin to romance. Morphosyntactic Typology & Change*, OUP Oxford, Oxford.
- Ondelli S., Viale M. (2010), “L’assetto dell’italiano delle traduzioni in un corpus giornalistico. Aspetti qualitativi e quantitativi”, in *Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International journal of translation*, 12, pp. 1-62:  
[https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8159/1/Ondelli\\_Viale\\_RITT12.pdf](https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8159/1/Ondelli_Viale_RITT12.pdf)
- Oniga R. (2007), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, FrancoAngeli, Milano
- Piazzi F. (2006), *Legere et intellegere*, Cappelli Editore, Bologna
- Prandi M. (2011), “Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori”, in Massariello Merzagora G, e Dal Maso S., *I luoghi della traduzione. Le interfacce*. Atti del XLIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica italiana (SLI), Bulzoni, Roma, pp. 713-719.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1988), *Grande grammatica italiana di consultazione*, tomo I, il Mulino, Bologna.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1991), *Grande grammatica italiana di consultazione*, tomo II, il Mulino, Bologna.

- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di) (1995), *Grande grammatica italiana di consultazione*, tomo III, il Mulino, Bologna.
- Salsnik E. (2007), “Dagli universali traduttivi all’italiano delle traduzioni”, in Montella G., Marchesini C., *I saperi del tradurre*, FrancoAngeli, Milano, pp. 101-132.
- Salvi G. (2004), *La formazione della struttura di frase romanza. Ordine delle parole e clitici dal latino alle lingue romanze antiche*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Terracini B. (1983), *Il problema della traduzione*, Serra e Riva editori, Milano
- Toury G. (1995), *Descriptive Translation studies and Beyond*, J. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Traina A., Bernardi Perini G. (1977), *Propedeutica al latino universitario*, Patron Editore, Bologna.
- Traina A., Bertotti T. (1985), *Sintassi normativa della lingua latina*, Cappelli Editore, Bologna.

**LINGUISTICA E STORIA DELLA LINGUA ITALIANA**

# LA PUNTEGGIATURA NEI SOTTOTITOLI INTERLINGUISTICI DI SERIE TELEVISIVE ANGLOSASSONI

Davide Mastrantonio, Michele Ortore<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

L'obiettivo di questo saggio è osservare il comportamento della punteggiatura in un particolare genere di scrittura: il sottotitolaggio interlinguistico. Più precisamente, ci occuperemo del sottotitolaggio italiano di serie televisive anglosassoni. I segni indagati direttamente sono tre: due punti (§ 3), virgola (§ 4), puntini di sospensione (§ 5). Proveremo a cogliere alcune costanti nell'uso della punteggiatura da parte dei sottotitolatori italiani facendo attenzione a scambi, influssi e punti di contatto in varie direzioni: con la punteggiatura dell'italiano standard; col sistema interpuntivo in lingua originale; coi condizionamenti provenienti dal parlato; con le tendenze diffuse dalla comunicazione mediata elettronicamente. Terremo inoltre in considerazione le norme interpuntive contenute nei manuali di sottotitolaggio.

Il *corpus* alla base dell'analisi è costituito da 12 episodi<sup>2</sup>, presi da 10 diverse serie tv (i due numeri a destra del titolo indicano rispettivamente la stagione e l'episodio; tra parentesi tonde si segnala il gruppo autore della traduzione o la piattaforma di *streaming on demand*, v. § 2):

(1)

- Black Mirror* 3, 1 (Netflix)
- Big Bang Theory* 11, 8 (Italiansubs)
- Community* 6, 4 (Italiansubs)
- Fargo* 3, 1 (Subspedia)
- Fargo* 3, 3 (Subspedia)
- Game of Thrones* 7, 3 (Italiansubs)
- Grey's Anatomy* 14, 4 (Subspedia)
- How I Met Your Mother* 1, 10 (Netflix)
- House of Cards* 1, 1 (Subsfactory)
- Stranger Things* 1, 2 (Netflix)
- Stranger Things* 1, 8 (Netflix)
- The Night Of* 1, 4 (The Subbers)

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena. Questo contributo è la rielaborazione di un lavoro degli stessi autori uscito nel volume a cura di A. Ferrari *et al.*, *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Firenze, Cesati, 2019, pp. 519-530. Rispetto al precedente contributo, in questa sede presentiamo un'esemplificazione più ampia e aggiungiamo una sezione dedicata alle caratteristiche del genere testuale del sottotitolaggio (§ 2). Tutte le parti del saggio sono state discusse insieme; i §§ 1, 2, 3, 4 sono da attribuire a Davide Mastrantonio, mentre i §§ 5 e 6 a Michele Ortore.

<sup>2</sup> Ci saranno saltuari riferimenti anche a episodi fuori *corpus*, cioè che non sono stati esaminati integralmente; segnaliamo questi casi in nota (mantenendo l'indicazione del minuto e dei secondi).

Le dieci serie selezionate si differenziano sotto vari aspetti. Anzitutto appartengono a generi diversi: abbiamo prodotti che, pur molto vari per stile di scrittura, rientrano largamente nella “situation comedy” (*Big Bang Theory*, *Community* e *How I Met Your Mother*); “thriller” (*The Night Of*); “medical drama” (*Grey’s Anatomy*); “fantasy” (*Game of Thrones*). A variare è anche il gruppo che ha realizzato la traduzione. Si tratta per lo più di *community* di sottotitolatori amatoriali (Italiansubs, Subspedia, Subsfactory, The Subbers, v. § 2); tre degli episodi presi in considerazione sono sottotitolati da traduttori di professione (Netflix). Abbiamo tenuto conto soprattutto delle analogie interpuntive, cioè dei tratti comuni alle varie traduzioni; solo in misura ridotta abbiamo valorizzato le differenze, vale a dire i tratti circoscrivibili a una specifica comunità di traduzione (quando non addirittura a un singolo traduttore)<sup>3</sup>. L’analisi svolta è di tipo qualitativo, pertanto non offriremo dati percentuali; segnaleremo piuttosto fenomeni rari e impieghi più diffusi quando questo risulti utile alla caratterizzazione dei dati.

Nell’esemplificazione, i passi italiani sono accompagnati dal sottotitolo inglese corrispondente<sup>4</sup>. La barra obliqua (/) indica il passaggio a una nuova “unità di sottotitolatura”, ovvero la porzione di testo non più lunga di due righe che compare simultaneamente sullo schermo (di solito nella parte bassa). Se nella parte di testo esaminata si verifica un cambio di turno di parola, i diversi interlocutori sono segnalati con lettere dell’alfabeto maiuscole (A, B). Per recuperare i passi citati, riportiamo l’indicazione progressiva del minuto e del secondo in cui compare il sottotitolo (l’indicazione è regressiva nei sottotitoli di Netflix).

Prima di analizzare i dati, è utile richiamare alcune nozioni relative sia al genere testuale considerato, sia al trattamento che tale genere ha ricevuto da parte degli studiosi. Pertanto nel prossimo paragrafo (§ 2) considereremo i caratteri del sottotitolaggio *tout court*; rifletteremo sul sottotitolaggio amatoriale (o *fansubbing*), nei suoi elementi distintivi rispetto al sottotitolaggio professionale; faremo un rapido cenno alle principali linee di ricerca sul sottotitolaggio; in ultimo, evidenzieremo i condizionamenti che le specificità del genere testuale e delle dinamiche enunciative impongono alla scrittura (e di conseguenza all’analisi).

## 2. SOTTOTITOLAGGIO E FANSUBBING: CARATTERI GENERALI E SPECIFICITÀ DEL GENERE TESTUALE

Il sottotitolaggio è una delle forme della “traduzione audiovisiva”<sup>5</sup>, ovvero l’operazione mediante la quale il contenuto linguistico di un prodotto audiovisivo può essere tradotto e adattato per un pubblico straniero<sup>6</sup>. Esiste, come è noto, una distinzione tra paesi

<sup>3</sup> Un’indagine più fine, oltre che fondata su un *corpus* più ampio, potrebbe portare a rintracciare l’esistenza di una pluralità di norme o stili interpuntivi, dal più generale al più particolare: *i*) usi che coincidono con la norma dell’italiano standard o con le tendenze promosse dalle nuove forme di comunicazione; *ii*) usi propri del sottocodice interpuntivo del sottotitolaggio; *iii*) tradizioni legate a una singola comunità di sottotitolatori; *iv*) scelte individuali.

<sup>4</sup> Sul problema della confrontabilità dei due testi vedi le osservazioni in fondo al § 2.

<sup>5</sup> Negli studi di area anglosassone la traduzione audiovisiva è designata con le etichette “audiovisual translation” (v. Díaz Cintas, Remael, 2007: 1) e “multimedial translation” (v. Antonini, 2008; Rossi, 2006: 266).

<sup>6</sup> Altre forme di traduzione audiovisiva sono il doppiaggio e il così detto *voice over*, una voce sovra-incisa che si affianca, senza sostituirlo, al *file* audio originale (v. Rossi, 2006: 271n).

“doppiatori” e paesi “sottotitolatori”: appartengono al primo gruppo p. es. la Germania, l’Italia e la Spagna; fanno parte del secondo gruppo i paesi scandinavi, la Grecia e il Portogallo. Le varie modalità di adattamento/traduzione hanno radici storiche distinte e ricadute molto diverse: per ricordare soltanto le circostanze relative all’Italia, è noto che il doppiaggio fu istituito sotto il regime fascista, che tra i suoi vantaggi colse la possibilità di esercitare un controllo su forme e contenuti del messaggio originale. Ciò che è importante sottolineare è che, come il doppiaggio ha inciso profondamente sul modo di parlare degli italiani (v. Rossi, 2006: 265), così è possibile pensare a un influsso del sottotitolaggio sulle abitudini scritte<sup>7</sup>. Ciò appare tanto più verosimile se pensiamo alla pratica, viva soprattutto tra le generazioni più giovani, del *binge watching*, maratone televisive che prevedono la visione di molti episodi di fila e di conseguenza comportano un’esposizione molto alta a questo tipo di scrittura<sup>8</sup>.

A differenza del doppiaggio, il sottotitolaggio offre due vantaggi specifici. Da un lato c’è la possibilità di familiarizzare con la lingua originale, mantenuta nell’audio: non è un caso se il sottotitolaggio è a vario titolo coinvolto nella riflessione sulla didattica delle lingue straniere (v. *infra*). Il ricorso a questa forma di mediazione è pensato da molti come un metodo informale di apprendimento di altre lingue. Il secondo vantaggio è quello di mantenere la voce originale degli attori, che è un fattore importante sia sul piano estetico/recitativo, sia su un piano latamente “filologico”, nel senso che permette, a chi ha sufficiente competenza nella lingua dell’originale, di confrontare la traduzione del sottotitolo con il parlato filmico.

In Italia la pratica del sottotitolaggio è cresciuta molto negli anni recenti, come anche il favore verso questa forma di mediazione (v. Bruti, Buffagni, Garzelli, 2017: IX, Antonini, 2008, da cui la citazione seguente):

An important aspect that emerged from this research is the fact that the attitudes of Italian TV viewers towards alternative methods of translating filmic products are changing and are substantially *more positive towards subtitling* as compared to the results obtained by other studies [...] *Italian viewers are becoming increasingly accustomed to watching a film or any other filmic or fictional product in either its original or subtitled version* (Antonini, 2008: 147, c.vo nostro)

La crescita del sottotitolaggio, guardata con ostilità dalla categoria dei doppiatori, è dovuta, tra gli altri fattori, proprio al grande successo del genere della serie televisiva. Questi prodotti sono diffusi in rete da piattaforme a pagamento (come Netflix) oppure possono essere visti gratuitamente attraverso siti illegali. Il consumo di serie televisive è a

<sup>7</sup> Notano Bruti, Buffagni, Garzelli (2017: X) che la «letteratura su apprendimento e acquisizione ha mostrato attraverso numerose sperimentazioni che la visione di programmi con sottotitoli dei due tipi [inter- e intralinguistici] favorisce l’acquisizione incidentale e ha importanti ricadute sulle capacità di lettura». Ma con la comparsa del sottotitolaggio amatoriale il processo va nei due sensi, vale a dire che ci si attende anche una influenza della lingua comune sulla lingua del sottotitolaggio.

<sup>8</sup> Come mostrano gli studi sull’argomento, l’aumento del consumo di prodotti audiovisivi, che si collega alla diffusione di nuove tecnologie (Díaz Cintas, Anderman, 2009: 3), interessa in particolar modo il pubblico più giovane: «[Y]ounger audiences tend to watch audiovisual content on their computers on a daily basis, and more often than through conventional broadcasting (TV, cinema and DVD)» (Bolaños García-Escribano, 2017: 122).

sua volta da collegare alla diffusione del web di massa e alla pratica del *fansubbing*, ovvero il sottotitolaggio amatoriale<sup>9</sup>.

Tra le caratteristiche del *fansubbing* abbiamo appena accennato al fattore commerciale: i *file* di sottotitoli amatoriali sono diffusi gratuitamente in rete, come gratuito è il lavoro svolto dai *fansubber* (Rembert-Lang, 2010: 22). Sul versante legislativo, molto spesso l'attività di *fansubbing* viola le leggi sul *copyright* (*ibid.*: 32), al punto che una delle definizioni circolanti di *fansubbing* è «unauthorized translation [...] in the form of subtitles» (*ibid.*: 21). Il sottotitolaggio amatoriale, almeno nei primi tempi, non era sottoposto a un controllo di qualità; oggi si assiste invece a una progressiva «hybridation of approaches, merging professional and fansubbing conventions» (Massidda, 2012: 17; 2015: 95): infatti «some fansubbers associations test newcomers before accepting them to the translation community» (Bolaños García-Escribano, 2017: 124). Il *fansubbing* presenta ancora altre specificità, che lo distinguono dal sottotitolaggio professionale. I contenuti da tradurre sono assegnati su commissione nel caso dei sottotitolatori professionali; scelti sulla base delle preferenze personali per i *fansubber* («unless they receive specific instructions from the fansubbing group to which they belong», *ibid.*: 124). Il processo di sottotitolaggio, nel caso del *fansubbing*, può essere svolto singolarmente (uno stesso sottotitolatore traduce un intero episodio) o in gruppo (l'episodio è diviso in più parti assegnate a diversi sottotitolatori).

Il *fansubbing* ha avuto due effetti rilevanti. Da un lato ha determinato un abbattimento dei tempi di diffusione del prodotto audiovisivo adattato. I sottotitolatori amatoriali traducono i dialoghi del nuovo episodio a poche ore dalla sua messa in onda e diffusione in rete, come si legge nella seguente dichiarazione attinta da un famoso forum di *fansubber* (c.vo nostro):

La maggior parte dei nostri sottotitoli viene rilasciata *a meno di 24 ore dalla messa in onda* americana/inglese, a patto che non ci siano problemi tecnici.  
(<http://www.subspedia.tv/faq.php>)<sup>10</sup>

Al contrario, le case di distribuzione tradizionali diffondono il prodotto audiovisivo adattato (cioè doppiato e sottotitolato) solo alcuni mesi dopo la prima messa in onda, vale a dire dopo che tutti gli episodi di una stagione sono stati trasmessi nel paese di produzione<sup>11</sup>. Le piattaforme di *streaming online* hanno ulteriormente trasformato il panorama. Nel caso di Netflix, che dal 2010 non è più soltanto distributore di prodotti altrui ma anche casa di produzione, l'intera stagione di una serie, doppiata nelle principali lingue del mondo, viene distribuita contemporaneamente nel paese di produzione e negli altri paesi. Si tratta di una strategia evidentemente pensata per rispondere alle esigenze del nuovo pubblico. Un momento di svolta nella fruizione globale di questi prodotti è testimoniato dalla vicenda dell'ultimo episodio della serie *Lost*:

<sup>9</sup> Sulla terminologia, in particolare sulla distinzione tra *fansubbing* e *amateur subtitling*, v. Bolaños García-Escribano (2017: 124).

<sup>10</sup> La pagina web è stata consultata nel dicembre 2017.

<sup>11</sup> Molto di recente, però, anche le *pay tv* operanti in Italia, grazie ad accordi internazionali con i produttori americani, hanno iniziato a trasmettere le serie più seguite in contemporanea con gli Stati Uniti, confermando la nuova tendenza (è successo, ad esempio, con le ultime stagioni di *Game of Thrones*, *Grey's anatomy*, *Mr. Robot*).

[O]n 24 May 2010, a unique event took place: the final episode of the series was aired simultaneously by NBC in the United States, Sky 1 in the United Kingdom, Fox Italia in Italy and many more countries worldwide. In Italy, the episode was aired in English at 6.00 am, and fansubbed by ItaSA and Subsfactory a few hours later. It was then re-aired 24 hours later with Italian “pro-subtitles” and eventually broadcast on 31 May 2010 in its dubbed Italian version. (Massidda, 2015: 81)

Come secondo effetto, il *fansubbing* ha contribuito a migliorare il livello generale delle traduzioni audiovisive, secondo percorsi diversi. Da un lato, l’aderenza dei *fansubber* al testo originale ha portato gli spettatori a prendere coscienza del fatto che le traduzioni del doppiaggio, livellando i riferimenti della lingua<sup>12</sup> e della cultura originale a favore di un adattamento alla cultura di arrivo (*target-oriented translation*), possono in certi casi arrivare a danneggiare la stessa coerenza del testo. Emblematico è quanto accaduto nel caso della prima stagione di *Big Bang Theory*: i fan italiani, che conoscevano già la serie grazie al sottotitolaggio amatoriale, si sono lamentati delle incoerenze e dell’appiattimento dei riferimenti ironici prodotto dal doppiaggio, al punto che l’azienda (Mediaset) ha deciso di sostituire l’intera squadra di doppiaggio (v. Massidda, 2015: 20).

Dall’altro lato, occorre menzionare l’ipotesi, o meglio il sospetto, che i traduttori di professione possano avere debiti non dichiarati coi traduttori amatoriali:

[...] the DVD version appears to have been influenced by the work of the amateurs, even if it is then refined, embellished and finally polished for publication. [...] there is the sense that the work of professionals is frequently the result of the best of both fansubbed products, since many renderings, adaptations and solutions resemble those published by amateur translators too closely (Massidda, 2015: 95).

Veniamo agli studi sul sottotitolaggio. In ambito accademico, l’attenzione a questo genere di scrittura è per lo più legata ai corsi universitari di traduzione e interpretariato, o ai corsi di lingua e cultura, nei quali la “audiovisual translation” è materia di insegnamento (v. Díaz Cintas, Remael, 2007). L’interesse degli studiosi può essere di carattere pratico o teorico. Nel primo caso, si pensi anzitutto alla necessità di insegnare la tecnica del sottotitolaggio, raccogliendo in specifici manuali le norme di scrittura a cui attenersi (p. es. Díaz Cintas, Remael, 2007)<sup>13</sup>; si pensi anche alle ricadute che la traduzione audiovisiva può avere sulla didattica delle lingue straniere<sup>14</sup>. Studi di carattere teorico, invece, possono riguardare temi tipici dei *translation studies* come l’interculturalità, vale a dire il modo in cui una determinata cultura viene recepita attraverso il filtro della traduzione. Non mancano indagini su aspetti propriamente linguistici: per citarne solo alcuni, si pensi alla variazione di registro, studiata da Baumann (2014), oppure alla resa delle formule di presentazione e di auguri, esaminata da Bonsignori, Bruti (2014).

La punteggiatura nel sottotitolaggio, dal canto suo, non ha suscitato interesse da parte degli studiosi. Del resto, si tratta di un punto critico del sistema linguistico: è noto che «tra

<sup>12</sup> Basti pensare alle informazioni di registro veicolate da allocuzioni e segnali discorsivi, che spesso vengono tralasciati dai doppiatori e dai sottotitolatori professionisti (v. *infra*).

<sup>13</sup> Ma già le case di produzione diffondono le proprie linee guida (v. Díaz Cintas, Remael, 2007: 104).

<sup>14</sup> Per dare solo alcuni riferimenti, si vedano il recente volume curato da Di Stefano, Ghia, Marcucci (2016) per l’area italiana, e lo studio di Bolaños García-Escribano (2017) per l’area spagnola.



le varie norme che regolano la lingua scritta, quelle relative alla punteggiatura sono le meno codificate, non solo in italiano» (Serianni, 1988: 57); inoltre è la natura stessa del fenomeno ad essere in discussione<sup>15</sup>. Riferimenti all'interpunzione si trovano invece nei manuali di sottotitolaggio menzionati poco sopra, nei quali si raccomanda un uso dei segni interpuntivi che semplifichi la lettura del testo. Di fronte a questo obiettivo primario, anche il rispetto delle regole della grammatica può passare in secondo piano; si veda quanto è detto della virgola nel manuale di Díaz Cintas, Remael (2007: 105, c.vo nostro)<sup>16</sup>

The comma is possibly the most flexible of all the punctuation marks, and it is impossible to sum up all its uses here. Its role is primarily to show the structure of a sentence, dividing it in sections *to make the text more easily understood*. [...] The appearance and disappearance of subtitles on screen dictate the reading speed for the viewer and commas must be used in the appropriate way in order to facilitate this process. *The use of commas in subtitling does not necessarily fully comply with grammar rules.*

Uno studio linguistico sul sottotitolaggio deve tenere a mente una serie di condizionamenti legati allo specifico genere testuale. Anzitutto, nel prodotto audiovisivo si intrecciano tra loro più codici comunicativi (codice linguistico vs. extralinguistico) e più istanze enunciative (oralità vs. scrittura). Secondariamente, il sottotitolaggio sottostà a condizionamenti materiali e cognitivi. Per il primo aspetto, si pensi che sono limitati sia lo spazio che contiene l'unità di sottotitolatura, sia il tempo in cui tale unità resta leggibile prima di essere sostituita dalla successiva; quanto ai condizionamenti cognitivi, l'attenzione dello spettatore è assorbita contemporaneamente dalla lettura del testo e dalla visione del prodotto filmico<sup>17</sup>.

Infine, va considerato il rapporto tra le varie fasi della produzione e della trasformazione del testo. In questo frangente sembra necessaria una distinzione: se da un lato nei canali tradizionali di distribuzione cinematografica i sottotitoli appaiono come un sottoprodotto del doppiaggio<sup>18</sup>, dall'altro lato i *fansubber* traducono per lo più a partire da un *file* di sottotitoli in lingua originale; oppure, in assenza del *file*, direttamente dal parlato filmico. A testimonianza di questa situazione si può leggere il seguente passo, tratto da un'intervista in rete a una traduttrice di professione che iniziò la sua carriera proprio come *fansubber* (c. vo nostro)<sup>19</sup>:

<sup>15</sup> Si vedano i tanti lavori prodotti dal gruppo di ricerca coordinato da Angela Ferrari, in particolare la recente sintesi contenuta nel volume Ferrari *et al.* (2018). La principale acquisizione di questo filone di ricerca è avere mostrato che i segni di interpunzione intrattengono un rapporto diretto col piano delle relazioni testuali, e solo indirettamente si collegano a fenomeni di ordine sintattico o prosodico (ma v. il caso dei puntini di sospensione, §5): «L'uso della punteggiatura italiana contemporanea è sistematicamente comunicativo: essa dà istruzioni su come segmentare il testo nelle sue unità semantico-pragmatiche costitutive e/o su come interpretare tali segmenti sia in prospettiva testuale che in prospettiva interattiva» (Ferrari *et al.*, 2017: 22-3). A questi lavori si farà largamente riferimento in tutto il saggio.

<sup>16</sup> Questa elasticità della virgola si ritrova nell'uso generalizzato della virgola a scapito degli altri segni nelle scritture digitali brevi; v. anche *infra*.

<sup>17</sup> Su questi aspetti v. Díaz Cintas (2012: 108), Bolaños García-Escribano (2017: 124).

<sup>18</sup> Come annota Baumann (2014: 268), i sottotitoli delle tradizionali case di distribuzione «sembrano essere basati sulla semplice riduzione della lista dei dialoghi elaborati per il doppiaggio». L'iter sarebbe dunque il seguente: *script* (o parlato) originale > traduzione dei dialoghi per il doppiaggio > sottotitoli.

<sup>19</sup> Il *file* di sottotitoli originale impiegato dai *fansubber* è quello allestito per i non udenti, v. Massidda (2015: 86-7).

Nella maggior parte dei casi si è armati di un file di sottotitoli in inglese: si divide il numero di battute presenti nel file per il numero di traduttori presenti per l'episodio in questione, si stabilisce una scadenza per la consegna e tutti si mettono al lavoro. Se non c'è un file di sottotitoli, si divide l'episodio sulla base della durata del video. (<http://senzaudio.it/dal-fansubbing-alladattamento-professionale-strada-percorribile/>)<sup>20</sup>

Anche nel caso – maggioritario – in cui il testo di partenza sia un *file* scritto, i sottotitolatori hanno comunque la possibilità di rifarsi direttamente al parlato filmico, come si osserverà in relazione ad alcuni impieghi dei puntini di sospensione (§ 5).

### 3. DUE PUNTI

Nella scrittura standard i due punti instaurano un legame tra i due enunciati collegati (v. Lala, 2011: 139; Stojmenova, 2017: 60), ciò che non accade, per esempio col punto e il punto e virgola. In altri termini, codificano la presenza di una relazione, la cui natura però deve essere inferita da elementi co-testuali<sup>21</sup>. Prototipicamente, le relazioni segnalate dai due punti sono la motivazione o la specificazione cataforica (v. Stojmenova, 2018: 157-8). Nelle nuove forme di scrittura si assiste a un regresso di questo segno interpuntivo<sup>22</sup>, fenomeno rispecchiato anche dal nostro *corpus*.

Dai dati del *corpus* emerge quanto segue: i due punti sono pressoché assenti nei sottotitoli originali in lingua inglese; nel sottotitolaggio italiano compaiono di rado, ma il loro impiego corrisponde alle funzioni dell'italiano standard. Segnaliamo prima i casi in cui i due punti, attesi nell'italiano standard, vengono evitati dal sottotitolatore.

L'evitamento si verifica in primo luogo con gli atti linguistici di “motivazione” (per questa relazione logica v. Ferrari, 2014: 147):

(2)

- |   |  |
|---|--|
| (a) Non si compiaccia. Io leggo di tutto.<br>( <i>House of Cards</i> 1, 1, 33:21)                                     | Don't be flattered. I read everything.                       |
| (b) Ma se dovesse succedere, chiamerai tu mia mamma. Mi spiace, ma tu le piaci. ( <i>Grey's Anatomy</i> 14, 4, 02:27) | But if I do, you call my mom. / I'm sorry, but she likes you |
| (c) Nessuno ha fregato nessuno. È stato uno scambio. ( <i>Fargo</i> 3, 1, 14:54)                                      | Nobody took advantage. / It was a trade.                     |

Nel confronto col sottotitolo originale si noteranno due elementi: *i*) il punto della versione italiana corrisponde sistematicamente a un punto nel testo inglese; *ii*) in (2b-c), le informazioni che nel testo inglese sono contenute in due unità di sottotitolatura distinte, vengono accorpate in una sola unità dal sottotitolatore italiano. L'eventuale uso dei due

<sup>20</sup> La pagina web è stata consultata nel dicembre 2017.

<sup>21</sup> La funzione di “connettivo interpuntivo” dei due punti è segnalata già da Serianni (2003: 53-4).

<sup>22</sup> Il regresso interessa, oltre ai due punti, anche il punto e virgola, cioè i segni detti “intermedi”. A tal proposito, appare interessante notare che il punto e virgola non è mai attestato nel *corpus* considerato.

punti avrebbe segnalato la gerarchizzazione dei segmenti testuali (cioè la funzionalizzazione del secondo enunciato al primo). L'evitamento, invece, mantiene nella scrittura il grado di indeterminazione che si avrebbe nel parlato, nel quale non è possibile, se non attraverso inferenze attivate da elementi lessicali, distinguere se i due enunciati siano separati (cioè coordinati informativamente) oppure funzionalizzati l'uno all'altro (vale a dire gerarchizzati). Accanto a questa motivazione funzionale, è possibile pensare che in casi come questo l'evitamento sia dovuto all'influsso della prassi interpuntiva originale<sup>23</sup>.

I due punti possono essere evitati anche in corrispondenza di relazioni di "specificazione cataforico-presentativa"<sup>24</sup>:

(3)

(a) Abbiamo una regola, una sola... / non lasceremo mai più che ci mettano in una situazione simile ( <i>House of Cards</i> 1, 1, 18:27)	We live by one rule and one rule only, / never again will we allow ourselves to be put in such a position.
--	--

(b) Pensa un po'... indossare un completo scalzi. ( <i>Fargo</i> 3, 1, 12:27)	Imagine wearing a suit and no shoes.
---	--------------------------------------

Appare significativo, negli ess. sopra, che al posto dei due punti vengano usati dei puntini di sospensione (per questa sovraestensione dei puntini v. § 5.3).

Quando invece sono impiegati, i due punti operano secondo le loro funzioni standard prototipiche: introduzione del discorso diretto e segnalazione delle relazioni logiche di motivazione e specificazione cataforica. Nell'episodio analizzato di *Game of Thrones* si riscontra un uso relativamente esteso del segno. Osserviamo in primo luogo esempi di due punti che segnalano la presenza di un discorso diretto (reale o immaginato):

(4)

(a) Ma come disse una volta un mio caro amico: / "Dammi dieci uomini validi" ( <i>Game of thrones</i> 7, 3, 52:31)	But as a good friend of mine once said,/ "Give me 10 good men and I'll impregnate the bitch."
--	---

(b) Quando diventerò ricco e famoso, non venire da me dicendo: / "Oh, mio Dio, Dustin, scusa" ( <i>Stranger Things</i> 2, 3, -27:10) <sup>25</sup>	When I become rich and famous for this one day, don't come crawling back, saying, / "Oh, my God, Dustin, I'm sorry"
--	---

<sup>23</sup> Per un confronto con la narrativa contemporanea, sarà utile ricordare che la proliferazione del punto fermo a scapito degli altri segni risale all'imitazione degli scrittori americani (v. Tonani, 2010: 225s).

<sup>24</sup> Si ha una relazione di specificazione cataforica «quando un elemento (tipicamente un pronome, un soggetto zero o un sintagma nominale con testa nominale generale) istituisce un referente la cui identità, necessaria per la coerenza testuale, è specificata in un secondo momento grazie a un costituente semanticamente più ricco nel cotesto successivo» (Stojmenova, 2018: 157). Per questa relazione v. anche Ferrari (2014: 157).

<sup>25</sup> Esempio fuori *corpus*.

(c) Una cosa del genere, è revoca diretta della libertà vigilata, / ma ho pensato: / perché non chiamarlo? (*Fargo* 3, 1, 24:30)

Thing like that, normally that gets you right away revoked / but I thought call him up, see what he has to say.

Come si vede dagli esempi citati, in questa funzione l'inglese ricorre spesso alla virgola (su questo aspetto v. § 4).

Oppure i due punti segnalano una relazione logica di “specificazione cataforica”:

(5)

(a) così lo affidò alla persona più bassa che conosceva: / me. (*Game of Thrones* 7, 3, 51:45)

so he gave the job to the lowest person he could find... / me.

(b) È stato quello il mio errore più grande: / la mancanza di immaginazione (*Game of Thrones* 7, 3, 57:50)

That was my prize mistake... / a failure of imagination.

Anche in questo caso appare interessante la mancata corrispondenza col testo originale, dove si registra la presenza dei puntini di sospensione (v. § 5.3).

#### 4. VIRGOLA

Nello standard la virgola può segnalare una subordinazione o una coordinazione informativa; vale a dire che le parti di testo collegate dalla virgola possono essere di diverso rango informativo (primo piano vs. sfondo: *Marco, che hai conosciuto, è arrivato ieri*) oppure dello stesso rango (p. es. entrambe in primo piano: *faccio i compiti, vado al cinema e dormo da papà*). Secondo la terminologia di Simone (1991) adottata da Ferrari (2018), questi due tipi sono detti rispettivamente “virgola che apre e che chiude” e “virgola seriale”. Nello standard la virgola è un segnale debole, nel senso che non basta a marcare la fine di un enunciato (funzione ricoperta da segni medi o forti: due punti, punto e virgola, punto fermo).

Anche per la virgola nei sottotitoli possiamo distinguere usi aderenti allo standard da usi che se ne discostano, o in direzione delle tendenze promosse dalla comunicazione mediata elettronicamente o attratti dallo stile interpuntivo del testo inglese. Tra le funzioni standard c'è quella di separare elementi di un elenco (si tratta di una manifestazione della virgola seriale):

(6)

(a) A. Comunità di cosa? / B. Immigrazione, finanza, istruzione, ma... / nessuna delle mie fonti me lo conferma (*House of Cards* 1, 1, 05:59)

A. Really? What? / B. I'd say immigration, banking or education. / But none of my regular sources can confirm that.

(b) I Joy Division, David Bowie, i Television, gli Smiths... / ti cambierà del tutto la vita (*Stranger Things* 1, 2, - 38:10)

Joy Division, Bowie, Television, The Smiths...

Una seconda funzione standard, attestata con grande regolarità nel *corpus*, è quella di isolare i segnali discorsivi, vale a dire quegli elementi estranei al contenuto proposizionale e dotati di funzione pragmatico-interattiva (v. Bazzanella, 2001):

(7)

(a) Insomma, congratulazioni e quant'altro. (*Fargo* 3, 1, 11:58)

You know, congratulations and all that.

(b) Beh, spero per lui che non stia lavorando sul nostro sistema di controllo (*The Big Bang Theory* 11, 8, 05:31)

Well, you better not be working on our project,

(c) Ascolta, la copisteria apre tra circa mezzora (*Stranger Things* 1, 2, -49:18)

Listen. Listen, the Xerox place opens in, like, 30 minutes.

(d) Sai, non ci avevo mai pensato in quel verso (*Community* 6, 4)

You know, I, I, I never thought about it that way.

Gli esempi sopra mostrano casi di virgola che segnala una subordinazione informativa; più precisamente, i segnali discorsivi si trovano in una posizione di “quadro” (v. Ferrari 2018a: 28), che consiste in una unità informativa non saliente posta a sinistra del focus dell'enunciato. Un riscontro su questa funzione della virgola nello standard è offerto dalla grammatica di Serianni (1988: 62), che riporta esempi di segnali discorsivi separati da virgole in Pirandello:

[la virgola ricorre, tra l'altro] negli incisi di qualunque tipo [...]. La tipologia è molto ricca: la virgola contrassegna il semplice inciso monorematico, costituito per esempio da una congiunzione («Non esce mai di casa, però, la sua figliuola!», Pirandello, *Così è [se vi pare]*, V 27) o da un avverbio («Eh sì, ecco, bisogna che io dica» ivi, V 28);

Ora osserviamo gli usi che si allontanano dallo standard. La virgola può isolare un elemento circostanziale che precede il focus dell'enunciato, come un complemento di tempo (di nuovo nella posizione di quadro, v. *supra*). A differenza di altre tradizioni linguistiche (come quella francese, v. Ferrari, 2017b: 148), nell'italiano standard tale impiego della virgola è facoltativo (e di fatto non frequente). In questo senso, è possibile che il sottotitolatore sia stato influenzato dalla prassi interpuntoria originale<sup>26</sup>. In altri casi,

<sup>26</sup> Si può pensare a un calco, o più genericamente a un rinforzo, ovvero il caso in cui un fenomeno possibile ma scarsamente frequente nella lingua A viene sollecitato per via del contatto con la lingua B (v. anche *infra* nota 25).

invece, si nota che la virgola presente nel testo inglese non è riprodotta nella versione italiana (8c):

(8)

- |  |   |
|--|---|
| (a) In questo momento, vi adoro tutti immensamente ( <i>Grey's Anatomy</i> 14, 4, 03:01)                     | In this moment, I love you people tremendously. |
| (b) Poi domani sera, usciremo di nuovo ( <i>Stranger Things</i> 1, 2, -52:31)                                | And tomorrow night, we go back out.             |
| (c) Nel campione che ha ricevuto com'era il volume corpuscolare medio? ( <i>Grey's Anatomy</i> 14, 4, 21:59) | In the sample you received, how was his MCV?    |

Una funzione della virgola non prevista dallo standard è quella di separare due enunciati; questa virgola prende il posto che nella scrittura standard spetterebbe a segnali superiori<sup>27</sup>. Il confine di enunciato è particolarmente evidente se si hanno diversi tipi di atti linguistici:

(9)

- |  |   |
|--|---|
| Ha fatto il suo dovere, portando i voti dei Keystone State, sia benedetto, / e ora lo stanno mandando in pensione ( <i>House of Cards</i> 1, 1, 02:33) | He did his duty in delivering the Keystone State, bless his heart. / Now they're about to put him out to pasture. |
|--|---|

Nell'esempio sopra si nota una sequenza di modalità illocutive diverse, rispettivamente un'affermazione (*ha fatto il suo dovere*), un augurio (*sia benedetto*), ancora un'affermazione (*e ora lo stanno mandando in pensione*).

Si hanno enunciati differenti anche in presenza di una relazione di "motivazione" (in questo caso, il segno standard più appropriato sarebbero i due punti):

(10)

- |  |   |
|--|---|
| (a) Nessuna collega mi farebbe un regalo, non sono abbastanza simpatica ( <i>The Big Bang Theory</i> 11, 8, 04:06)           | None of the girls at work like me enough to get me a gift.                                      |
| (b) Volevo solo sapere, magari hanno appena ricevuto un camion di cucchiaini d'argento ( <i>Grey's Anatomy</i> 14, 4, 10:27) | Well, I just want to know exactly. / I mean, do they just back up a truckload of silver spoons? |

Complessivamente, la virgola che marca un confine di enunciato non appare frequente nel *corpus* analizzato; del resto, si consideri che tale impiego si riscontra più facilmente in testi di una certa ampiezza, come alcuni commenti che si trovano nella comunicazione

<sup>27</sup> Si tratta della cosiddetta "virgola *passee-partout*" (v. Tonani, 2010: 255s) o "virgola enunciativa" (v. Ferrari, 2018b: 61).

mediata da computer (v. Ferrari, 2017c: 7), mentre nel caso dei sottotitoli abbiamo a che fare con battute di carattere dialogico, dunque testi relativamente brevi.

Come ultimo caso, raro ma degno di nota, registriamo l'impiego della virgola posta prima del discorso diretto:

(11)

E ho pensato, “Non è un brutto modo per passare il proprio tempo” ( <i>Grey’s Anatomy</i> 14, 4, 28:28)	I thought, ”That’s not a bad way to spend your time.”
---	---

Si tratta di un uso estraneo all'italiano standard, probabilmente un caso di “calco interpuntivo”<sup>28</sup>. Ma potrebbe aver pesato anche un modello interno: nella narrativa contemporanea la virgola può introdurre il discorso diretto libero<sup>29</sup>. Nel caso osservato, però, la funzione polifonico-enunciativa è affidata primariamente alle virgolette, che vengono invece omesse nel discorso diretto libero.

## 5. PUNTINI DI SOSPENSIONE: IMPIEGHI COMUNICATIVI E NON COMUNICATIVI

I puntini di sospensione sono un segnale estremamente frequente nei sottotitoli: per incisività e varietà d'uso rispetto allo scritto standard possono essere considerati il segno interpuntivo distintivo di questo genere testuale. In tal senso si giustifica la maggior ampiezza e la diversa articolazione di questa parte della trattazione. Dei puntini occorre tenere a mente un elemento importante, ovvero la possibilità di intrattenere rapporti mimetici col parlato; per questa ragione sarà necessario fare ricorso a categorie descrittive adeguate. Ma passiamo subito a un rapido quadro introduttivo che chiarisca anche la terminologia usata.

La teoria sulla punteggiatura elaborata a Basilea definisce la peculiarità dei puntini di sospensione nel quadro delle opposizioni funzionali “comunicativo” vs. “non comunicativo” e, in subordine, “testuale” vs. “interattivo”<sup>30</sup>. La funzione prototipica dei puntini nei testi non letterari italiani è di tipo comunicativo-interattivo: cioè i puntini non

<sup>28</sup> La nozione di “calco interpuntivo” è usata p. es. da Bolaños García-Escribano (2017: 141), ma non esiste una definizione del fenomeno. Nell'es. (11) intendiamo il calco come una manifestazione del contatto linguistico all'interno di uno specifico testo; cioè, la presenza della virgola nel testo di arrivo è determinata dall'imitazione del testo di partenza. Solo una analisi più ampia, e condotta su diversi sottogeneri di sottotitolaggio, può svelare l'effettiva diffusione del fenomeno e l'eventuale grado di grammaticalizzazione.

<sup>29</sup> «Nell'introdurre il DD i tradizionali segnali di confine (due punti, virgolette, trattini) vengono meno soprattutto presso gli autori dell'ultima generazione, che ricorrono largamente alla virgola» (Dardano, 2014: 400); v. anche Tonani (2010: 268).

<sup>30</sup> Secondo questa ripartizione (v. Ferrari *et al.*, 2017, 2018), l'opposizione “comunicativo / non comunicativo” coincide con “dotato / non dotato di valore semantico”, ovvero “rispondente / non rispondente a un volontario progetto comunicativo”. A un livello inferiore, sotto comunicativo si raggruppano due funzioni: la funzione “testuale” (segmentare le unità del testo e eventualmente gerarchizzarle) e la funzione “interattiva” (codificare aspetti dell'interazione tra i partecipanti all'atto comunicativo: v. anche *supra*, nota 15). Si noti che le ultime funzioni menzionate, pur distinte teoricamente, interagiscono nei fatti; in particolare, gli elementi che marcano l'interazione (non solo i segni di interpunzione, ma anche p. es. i segnali discorsivi) svolgono indirettamente anche una funzione testuale, nel senso che coincidono con confini fra unità del testo.

segmentano il testo<sup>31</sup>, ma introducono nel testo valori interattivi. Più precisamente, i puntini agiscono come attivatori di inferenze, o come conferma *a posteriori* di un'implicatura<sup>32</sup>:

Ciò che i puntini veicolano, nella maggior parte delle loro occorrenze nella scrittura funzionale, è un appello interattivo rivolto al lettore: attraverso l'istruzione interpuntiva, il lettore è invitato a non limitare la propria interpretazione alla decodifica sintattico-lessicale degli Enunciati che compongono il testo e a integrare il significato comunicativo con contenuti aggiuntivi di carattere inferenziale (Pecorari, 2017b: 88).

Ad esempio, nel caso seguente, citato da Pecorari (2017a: 84), i puntini indicano che l'aggettivo *discreto* è ironicamente attenuativo (il calciatore Cossu, provenendo da una serie superiore, sarà un *ottimo* trequartista):

(12)

l'Olbia ha trovato un accordo con Andrea Cossu, in serie A col Cagliari nelle ultime sette stagioni e mezza. Per la D, un...discreto trequartista.

Accanto alla funzione comunicativo-interattiva se ne registrano due non comunicative, definite "residuali"; esse sono sfruttate soprattutto in alcuni tipi di testi o in particolari condizioni enunciativo-testuali. La prima è la funzione prosodica, che è tipica delle porzioni di testo deputate alla riproduzione della parola altrui (discorso diretto, diretto libero, indiretto libero e monologo interiore); all'interno di queste specifiche parti di testo, gli usi «di tipo direttamente prosodico [...] hanno come obiettivo la mimesi di caratteristiche a-semantiche del parlato, indipendenti dagli obiettivi comunicativi del testo», come i «fenomeni di disfluenza e frammentazione»<sup>33</sup>, le esitazioni o le interruzioni nella produzione concreta dell'enunciato. In questo caso, quindi, diversamente dalla funzione interattiva, non c'è ammiccamento al lettore, né si chiedono inferenze. La funzione puramente prosodica è molto rara nella scrittura non letteraria, come gli articoli giornalistici (dove di solito perdono importanza le caratteristiche strettamente legate all'esecuzione linguistica), mentre è nettamente maggioritaria (per fini mimetici) in quella letteraria<sup>34</sup>. Secondo Pecorari (2017a: 180), «[i]l carattere secondario degli usi prosodici

<sup>31</sup> O almeno non direttamente: infatti, pur svolgendo una primaria funzione interattiva, anche ai puntini rimane, come corollario ed effetto secondario, un margine di funzione testuale "segmentante": v. Ferrari *et al.* (2018: 15), e v. *supra*, nota 28.

<sup>32</sup> V. anche Pecorari (2017: 182).

<sup>33</sup> Pecorari (2017a: 182); v. anche Pecorari (2018: 177).

<sup>34</sup> «Nella scrittura non letteraria, la citazione ha principalmente l'obiettivo di trasmettere il significato comunicativo delle parole di un locutore diverso dallo scrivente; il discorso riportato si pone dunque al servizio della polifonia del testo, facendo astrazione – almeno parzialmente e tendenzialmente – delle caratteristiche contingenti dell'esecuzione linguistica orale originaria. Nella letteratura, invece, capita di frequente (specie con alcuni autori e in alcuni generi letterari) che il discorso riportato, oltre a trasmettere un significato comunicativo, abbia anche una fondamentale funzione mimetica: esso intende cioè riprodurre le caratteristiche esecutive tipiche della testualità del parlato spontaneo, elaborato in tempo reale, per conferire una maggiore verosimiglianza ai dialoghi riprodotti sulla pagina. Ci si può quindi aspettare – come in effetti accade – che nella scrittura funzionale siano molto rari gli impieghi della punteggiatura di carattere puramente prosodico, senza alcun riscontro comunicativo, e che al contrario nella scrittura letteraria essi compaiano con frequenza nettamente maggiore» (Pecorari, 2017a: 181).



della punteggiatura rispetto a quelli comunicativi è dimostrato dalla limitatezza dei domini testuali in cui essi possono comparire»<sup>35</sup>.

Una seconda funzione non comunicativa, ancora più limitata di quella prosodica e da tenere su un piano a parte, è quella grafica<sup>36</sup>. Tale funzione si riscontra nelle citazioni di testi saggistici o accademici, nei quali i puntini di sospensione racchiusi da parentesi quadre indicano un'omissione volontaria ([...]). Riteniamo che proprio un particolare uso dei puntini nei sottotitoli, codificato anche nei manuali di sottotitolatura, possa essere incluso nel gruppo degli usi grafici (v. § 5.4). Verifichiamo ora in che modo i casi del nostro *corpus* rispondano a queste categorie interpretative.

### 5.1. Usi prosodici dei puntini di sospensione nei sottotitoli

Contrariamente a ciò che accade nei testi funzionali, la maggior parte dei puntini individuati nel nostro *corpus* sono riconducibili agli usi prosodici: ciò che è normale aspettarsi, visto che l'obiettivo del sottotitolaggio è di rendere graficamente il parlato filmico.

Le sceneggiature teatrali e cinematografiche sono i tipici testi in cui la punteggiatura, e in particolare i puntini di sospensione, svolgono il ruolo attribuito loro dalla manualistica tradizionale, quello cioè di dare indicazioni prosodiche sulla lettura del testo: «i puntini possono [...] dare indicazioni all'attore per la realizzazione fonica del testo scritto, incidendo così in modo diretto sulla prosodia di lettura/recitazione» (Pecorari, 2017b: 198)<sup>37</sup>. Nei sottotitoli avviene esattamente il processo contrario: è l'orale ad informare lo scritto; e questo avviene, come abbiamo detto, anche quando il sottotitolatore ha a disposizione lo *script* in inglese, perché il rapporto di verifica col parlato filmico c'è sempre, anche nel *fansubbing*.

Rispetto al testo letterario, in cui la funzione prosodica può concentrarsi in porzioni di testo (discorsi diretti, indiretti, ecc., v. *supra* § 5), i sottotitoli sono un genere interamente costituito dalla riproduzione di conversazioni, perfino più delle sceneggiature teatrali e cinematografiche, nelle quali sono presenti di solito anche le didascalie<sup>38</sup>. Per questo abbiamo ordinato i vari sottotipi della funzione prosodica individuati nel nostro *corpus* attraverso le categorie di Cresti (2000) e del suo modello di analisi del parlato (Teoria della Lingua in Atto), così come Pecorari (2017b) ha fatto per un *corpus* di testi letterari. È però fondamentale tenere conto di due aspetti caratteristici dei sottotitoli:

- i.* con i sottotitoli non siamo di fronte alla resa grafica di un vero e proprio parlato non programmato, come nel caso dei testi letterari (che ne presuppongono, anche se solo funzionalmente, l'esistenza): il sottotitolo riproduce piuttosto, adattandolo se necessario, un parlato recitato che a sua volta imita, attraverso la tecnica attoriale e l'immedesimazione, un parlato spontaneo<sup>39</sup>;

<sup>35</sup> V. anche Pecorari (2017a: 180).

<sup>36</sup> V. Pecorari (2018: 180-181).

<sup>37</sup> V. anche Serafini (2012: 50-5).

<sup>38</sup> Una forma di didascalia tipica del *fansubbing* sono i *credits*, cioè la firma del gruppo di traduttori; per le serie più seguite, possono comparire alcuni sporadici commenti in corsivo in finale di puntata o, molto raramente, in singole scene.

<sup>39</sup> Rimandiamo al classico Nencioni (1976) per i concetti di parlato-parlato, parlato-scritto e parlato-recitato; le categorie elaborate da Nencioni a partire dal testo drammatico sono sicuramente applicabili anche al

- ii. come vedremo, i sottotitoli possono andare oltre la semplice mimesi prosodica, perché la loro punteggiatura interessa anche l'espressione del contenuto attoriale, e cioè i tratti sovrasegmentali e il codice extraverbale (gestuale, facciale).

Inoltre, proprio quanto detto nel punto (i) lascia ipotizzare che ad alcuni usi dei puntini di sospensione nei sottotitoli si possa applicare anche la categoria di funzione interattiva: esploreremo questo aspetto in § 5.2.

Di seguito ci soffermiamo su alcuni dei numerosi casi in cui i puntini di sospensione esprimono una pausa non programmata nel flusso del parlato. Cominciamo dal cosiddetto *retracting*, ovvero la “falsa partenza” dell'enunciato<sup>40</sup>. Il *retracting* può implicare la duplicazione dell'elemento iniziale:

(13)

- |   |  |
|---|--|
| <p>(a) Tu sei...sei uno spasso. / Ehi, allora, dopo che abbiamo parlato, ho provato.../Ho provato ad aggiungerti su Facebook. (<i>Fargo</i> 3, 3, 21:57)</p> <p>(b) Come...come è andata a lavoro?»<br/>(<i>Big Bang Theory</i> 11, 8, 11:47)</p> | <p>You're...You're too much. / Hey, so after we talked, I tried, uh... / I tried to friend you on Facebook.</p> <p>How...how's work?</p> |
|---|--|

Nel contesto del primo esempio, la duplicazione esprime nel primo caso (*sei...sei*) uno stato di emotività e di imbarazzo, mentre nel secondo (*ho provato...ho provato*) la finta *nonchalance* della domanda. In entrambi i casi, inglese e italiano corrispondono perfettamente.

Possiamo poi avere casi di *retracting* con variazione parziale dell'elemento iniziale in italiano, ma variazione totale in inglese:

(14)

- |  |   |
|--|---|
| <p>No, lo so, non è... non ci vorrà molto<br/>(<i>Fargo</i> 3, 3, 18:46)</p> | <p>No, I know, it's not about...This won't take long.</p> |
|--|---|

L'asimmetria con l'inglese può anche produrre situazioni del genere: in inglese c'è *retracting* con variazione totale in (15a) e duplicazione in (15b), mentre in italiano il sottotitolo traduce un fenomeno diverso, cioè una pausa di esitazione (che non ha impatti sulla coesione del progetto enunciativo):

parlato cinematografico. In particolare, sul problema della spontaneità artefatta del parlato-recitato: «se pare che [...] requisito fondamentale e costante del genere “parlato” sia quella spontaneità che spiega i suoi fenomeni più caratteristici e possiamo dire imprescindibili [...], il dramma recitato sarà una specie del genere “parlato” soltanto in virtù di quella spontaneità provocata, cui l'attore perviene investendosi della parte del personaggio, incarnandosi in esso. [...] Le battute scritte dall'autore, senza dubbio spontanee come ogni fatto creativo, non sono più tali quando vengono assunte, allo stato di enunciato definitivo, dall'attore; ma tornano parzialmente e diversamente spontanee nel suo profferimento» (Nencioni, 1976: 51-52).

<sup>40</sup> Questo uso dei puntini di sospensione per la resa del parlato è stato notato anche da grammatiche d'impostazione più tradizionale, come Serianni (1988: 64), che li ha ricondotti a “cambi di progetto” tipici del parlato.

(15)

(a) Sì, è... / ...possibile» (*Stranger Things*  
1, 2, -22:35)

Yeah, that's... / Could've been.

(b) Con chi.../...sei nei guai?» (*Stranger*  
*Things*, 1, 2, -44:53)

Who... / who are you in trouble with?

Nel caso seguente invece abbiamo un *retracting* con variazione totale dell'elemento iniziale in entrambe le lingue:

(16)

A. Che bella casa. / B. Abbiamo fatto  
rifare i pavimenti. A. Ah sì? / Che... /  
Allora, hai detto che Grace si è... (*Fargo*  
3, 1, 12:13)

A. Place looks good. / B. We had the  
floors re-done. A. Oh ya. / A. That's,  
uh... / So you said Grace got a--

Il secondo macrofenomeno prosodico rappresentato dai puntini è l'interruzione<sup>41</sup>, ovvero la sospensione di un progetto di enunciato. Non si tratta di una scelta o di una conferma tra alternative, perché «[n]ell'interruzione prevale la decisione di non portare a termine un programma, che era già stato scelto come il programma portante dell'enunciato» (Cresti, 2000-I: 210). Il locutore, per diversi motivi, può interrompere sé stesso (omo-interruzione), oppure si può avere l'interruzione forzata di un turno conversazionale da parte di un altro locutore (etero-interruzione). Cominciamo da un caso di omo-interruzione:

(17)

[...] stavamo aspettando che lei ci  
dicesse chi pensava... / ok, ho capito.  
(*Big Bang Theory* 11, 8, 06:36)

[...] waiting for you to tell us who you  
thought-- Okay, I hear it.

Il personaggio che pronuncia la battuta è stato appena accusato di non avere abbastanza capacità decisionale: attraverso il primo enunciato, che doveva costituire un argomento in sua difesa, si rende conto di avere in realtà confermato l'accusa (era in attesa di un ordine altrui), dunque con il secondo enunciato abortisce il progetto precedente.

Nel caso seguente l'omo-interruzione dell'enunciato interrogativo è subito seguita dalla plausibile risposta: l'aspetto pragmatico cercato dal locutore è quello di attrarre la stima dell'interlocutore mostrando di avere buona memoria di un dettaglio biografico:

(18)

«Wow! È un anello enorme!  
Congratulazioni! Chi è il...? / Paul?  
Giusto?» (*Black Mirror* 3, 1, -49:58)

Wow! That's a ...big ring! /  
Congratulations! Who's the, um...Paul?

Vista la struttura dialogica delle serie televisive, i casi di etero-interruzione sono molto più frequenti:

<sup>41</sup> Cfr. Pecorari (2017: 185).

(19)

(a) A. Sheldon, non credo... B. No, no Amy / sto migliorando come persona  
(*Big Bang Theory* 11, 8, 10:46)

A. Sheldon, I don't think... / B. No, no, not now, Amy. I'm growing as a person

(b) A. Lasci che una ragazza... B. Ascoltate! (*Stranger Things* 1, 1, -52:45)

A. You're letting a girl -- / B. Just listen!

(c) A. Tempo scaduto, ci sentiamo dopo B. Oh, posso chiederle...? [*si interrompe la videochiamata*] (*Black Mirror* 3, 1, -48:05)

A. That's time up, I'll catch you later»  
B. «Oh, could i just ask--

(d) A. Sì, me lo ricordo. Ma noi non... B. Non so, vedere Mr. Straccio...  
(*Black Mirror* 3, 1, -43:49)

A. I know but we haven't s-- B. I don't know, just seeing Mr. Rags...

Ci limitiamo a notare come, nel caso dell'esempio (19c), l'etero-interruzione avvenga non attraverso una sovrapposizione di turno locutivo, ma con la chiusura del canale. Più interessante, invece, è soffermarsi sulla resa dello stesso fenomeno nei sottotitoli inglesi: come si vede, molto spesso l'interruzione involontaria del turno (anche nel caso di auto-interruzione) viene segnalata attraverso il doppio trattino breve<sup>42</sup>. Non si tratta di una scelta costante, anche se è molto frequente. In italiano, comunque, la duttilità dei puntini fa sì che la loro funzione si estenda anche in questo frangente (in coerenza con quanto dicono molti manuali di sottotitolatura, ad es. Díaz Cintas, Remael, 2007: 114-115).

Anche in (20), come in (19c), si ha un'interruzione dovuta a chiusura del canale comunicativo, con l'interlocutore che interrompe sgarbatamente la videochiamata; la riformulazione successiva ai puntini di sospensione, essendo un enunciato a canale chiuso, è quindi (auto)ironica:

(20)

A noi non sta bene se... [*l'interlocutore interrompe la videochiamata*] Ok, arrivederci. (*Big Bang Theory* 11, 8, 06:45)

It is not okay with us if... / Okay, bye.

Infine, i puntini di sospensione possono rappresentare una esitazione o una pausa del parlato attoriale: «Dal punto di vista intonativo, l'esitazione corrisponde a un cambiamento di unità tonale, che tuttavia non dà luogo a un cambiamento parallelo di Unità Informativa»<sup>43</sup>. Sottolineiamo che stiamo parlando sempre di pause che si presentano come involontarie, ma che in realtà rientrano nella tecnica recitativa degli attori. Nei casi (21a-21b) i puntini esprimono l'esitazione dovuta al tempo di programmazione linguistica del locutore:

<sup>42</sup> Il doppio trattino breve è una delle possibili rese grafiche della lineetta; per la distinzione fra trattino (con funzione morfo-lessicale) e lineetta (dotata di valore testuale) v. Longo (2017: 118).

<sup>43</sup> Pecorari (2017: 188). V. anche Cresti (2000 I: 211).

(21)

(a) Sì. Beh... / ...ho dato tutto ciò che avevo a Jonathan (*Stranger Things* 1, 2, -36:23)

Uh, yeah, you know, uh... / I gave Jonathan all my money

(b) «Vorrei solo... / ...che ti sentissi libero di parlare con me» (*Stranger Things* 1, 2, -30:55)

I just... / I want you to feel like you can talk to me

Un fenomeno tipico dei sottotitoli e del loro appiglio ai codici extralinguistici si trova all'es. (22), in cui la pausa interna all'enunciato espressa dai puntini di sospensione si lega ad un'azione attoriale (nello specifico, ad una auto-dettatura):

(22)

Aggiustare il...wi...fi...*in corrispondenza delle pause il personaggio sta prendendo nota scritta*] (*Community* 6, 4, 01:39)

Fixing the...w...fi...

Come abbiamo visto in molti degli esempi citati fin qui confrontando la traduzione con l'originale inglese, l'italiano sembra avere una tendenza più forte dell'inglese ad esprimere le pause attraverso i puntini di sospensione: aggiungiamo i prossimi tre esempi, in cui vediamo come in inglese i segnali discorsivi o i fatismi, anche in corrispondenza di brevi pause recitative, siano separati dal resto dell'enunciato da virgole; in italiano, invece, si scelgono con più costanza i puntini (vd. § 4):

(23)

(a) Voglio dire... Hai così tanti amici fantastici, ora. Sei sicura? (*Black Mirror* 3, 1, -43:58)

I mean, you've got such cool friends now. Are you sure?

(b) Le pagine scannerizzate... Dio, sono scoppiata a piangere (*Black Mirror* 3, 1, -36:22)

Those scans of the page, my God, I welled up just at that

(c) E, beh... / È stato vittima di alcuni atti illeciti, recentemente (*Fargo* 3, 3, 31:38)

And, well, he was the victim of some malfeasance recently,

(d) Senti, per tua fortuna non ti ho denunciato. / Cioè... / Non ho fatto redigere un documento legale che delinea tutto per bene. (*Fargo* 3, 1, 14:42)

Look, you are lucky I don't sue. / I mean, a legal document which delineates things.

La mancata traduzione di fatismi, segnali discorsivi e interiezioni che punteggiano i sottotitoli in inglese (più attenti a rendere esattamente il parlato filmico perché pensati

primariamente per il pubblico non udente) produce ovviamente una diversa segmentazione anche nella punteggiatura<sup>44</sup>:

(24)

- |  |  |
|--|--|
| (a) «Ehi...Vacci piano. Nance...»<br>( <i>Stranger Things</i> 2, 2, -23:41)              | «HEi...Whoa, whoa! / Hey...Whoa,<br>whoa, whoa! Take it easy!» |
| (b) «Sì, festeggiamo. Stiamo<br>festeggiando» ( <i>Stranger Things</i> 2, 2, -<br>12:04) | «Yeah, let's party, huh? Party. We're<br>partying»             |

Un ultimo esempio per confermare la tendenza sovraestensiva dei puntini in italiano: nel caso seguente, la pausa recitativa non è segnalata in alcun modo dal sottotitolo inglese, ma l'italiano segue ugualmente la sua "regola":

(25)

- |  |  |
|--|--|
| So... che stava scrivendo un film per lei<br>( <i>Fargo</i> 3, 3, 31:43) | I know he was writing a movie for you, |
|--|--|

## 5.2. Usi interattivi dei puntini di sospensione nei sottotitoli

Fin qui abbiamo visto casi di puntini di sospensione che esprimono pause o interruzioni dovute ad accidenti prosodici. Ma la sospensione può anche essere intenzionale, cioè presentarsi come tale anche nel recitato. «[L]a ragione d'essere della sospensione intenzionale», nota Pecorari (2017a: 195), «[è] fondamentale comunicativa, e non semplicemente prosodico-esecutiva»: questi usi, quindi, possono essere paragonati con quelli comunicativi che troviamo, ad esempio, nel discorso riportato, e che possono – come dicevamo all'inizio – attivare diverse funzioni interattive. Dunque, «la sospensione intenzionale è un'interruzione prosodica del tutto particolare, che conserva tanto il valore informativo dell'Enunciato quanto lo statuto di Enunciato del frammento interrotto»<sup>45</sup>. In particolare, all'interno del *corpus* di parlato spontaneo di Cresti (2000), Pecorari riconosce tra le sospensioni intenzionali alcuni casi sovrapponibili a quelli comunicativi veri e propri.

Il fatto che i sottotitoli rendano un parlato pseudo-spontaneo, ma in realtà costruito dagli sceneggiatori in modo da non essere ridondante e mantenere sempre alta la sua efficacia e la sua densità informativa, non può – secondo la nostra ipotesi (v. § 5.1) – che aumentare di molto la frequenza dei puntini di sospensione con valore interattivo. Ecco alcuni casi in cui i puntini svolgono funzioni analoghe a quelle che Pecorari (2017b) ha enucleato da testi scritti giornalistici.

Abbiamo individuato un primo gruppo di esempi (che sarebbe molto ampliabile) in cui i puntini interni all'enunciato indicano la necessità di una sospensione interpretativa, segnalando il carattere notevole della porzione di testo seguente: la frase che segue e completa l'enunciato sarà imprevedibile rispetto alle attese, o da interpretare ironicamente.

<sup>44</sup> I seguenti esempi da *Stranger Things* sono estrapolati da una puntata non inclusa nel *corpus*.

<sup>45</sup> Pecorari (2017a: 194).

Anche quest'uso era stato già descritto da Serianni (1988: 64), che però si era fermato ad una descrizione stilistica e semantica, parlando di uso “brillante”, «quando si vuol preparare il lettore a un gioco di parole, a una battuta di spirito»<sup>46</sup>. Si noti che nei tre esempi seguenti non c'è mai corrispondenza con l'inglese, che fa tre scelte diverse rispetto ai puntini di sospensione:

(26)

- |  |   |
|--|---|
| <p>(a) Io sono un politico [...]. / Significa... / che niente di quello che dico e molto poco di quello che penso può essere creduto. (<i>Community</i> 6, 4, 22:42)</p> | <p>I am a politician [...]. / It means nothing I say and very few of the things I think can be trusted.</p> |
| <p>(b) E ciò che è peggio, Edison riprese il primo bacio su schermo, quindi... / in pratica è un pornografo. (<i>Big Bang Theory</i> 11, 8, 01:46)</p>                   | <p>And worse than that, Edison filmed the first on-screen kiss, / so he's basically a pornographer.</p>     |
| <p>(c) Un discorso esilarante, comunque...visti i tuoi standard. (<i>Black Mirror</i> 3, 1, -12:39)</p>  | <p>Hilarious speech, by the way. By your standards.</p>   |

In un numero molto consistente di esempi i puntini indicano, con funzione meno specifica, un recitativo sospeso: sono tutti casi in cui la pausa intenzionale serve ad enfatizzare, con sfumature diverse, la parte seguente dell'enunciato. Quasi sempre i puntini sono a fine unità di sottotitolatura e vengono fatti coincidere con la transizione alla successiva unità: il motivo è abbastanza ovvio, cioè si approfitta della pausa per spezzare l'unità, anche in modo da non anticipare nel sottotitolo scritto ciò che l'attore non ha ancora pronunciato, rovinando l'effetto di attesa:

(27)

- |  |  |
|--|--|
| <p>(a) Quando... /...e come è riuscita a contattarlo? (<i>Stranger Things</i> 1, 8 -53.39)</p>   | <p>When.../ and how did you make contact [...]</p>   |
| <p>(b) hai tanto talento [...] / da ottenere una parte del sesso opposto, mentre io... / ho la parte per la forma dei miei occhi. (<i>Community</i> 6, 4, 07:54)</p> | <p>she got cast outside her gender and the other one, / got cast because of eye shape.</p>               |
| <p>(c) Lei aveva qualcosa, nella sua vita. Cose reali, cose belle e.../ ha perso tutto e mi dispiace. (<i>Black Mirror</i> 3, 1, -20:55)</p>                         | <p>You had something with your life, / real things, good things, and you lost it all, and I'm sorry»</p> |

<sup>46</sup> Gli esempi allegati da Serianni sono però limitati alle barzellette tradizionali, tipicamente ospitate dalla “Settimana enigmistica”.

(d) Si è fatto questa idea di me solo da...me? (*Black Mirror* 3, 1, -51:14)      That's the sense you get just from...me?

Una sospensione intenzionale che possiamo considerare come tipica del contesto comunicativo dei sottotitoli è quella che serve ad introdurre il passaggio dalla comunicazione verbale a quella extraverbale, cioè l'espressione gestuale e corporea. I puntini di sospensione possono quindi coincidere con l'azione attoriale, come nei casi seguenti:

(28)

(a) Voleva... [*l'attore mima il gesto di spogliarsi*] (*Stranger Things* 1, 2, -53:31)      She just went like...

(b) Bene, io sono arrivata, quindi... [*l'attrice esce dall'ascensore e preme il pulsante di un telecomando*] (*Black Mirror*, 3, 1, -48:28)      Well, here's me, so...

Oppure, in modo più complesso, i puntini segnalano prima la transizione dal codice verbale a quello extraverbale, e poi il ritorno a quello verbale:

(29)

(a) Che ne dici se teniamo la porta.../ [*l'attore socchiude la porta del bagno*] ...così?» (*Stranger Things* 1, 2, -53:56)      Um, how about we just keep the door.../ just like this.

(b) La cifra è... [*l'attore passa il tablet con la cifra alla protagonista*] questa.» (*Black Mirror* 3, 1, -53:13)      We're talking...this much.

Di seguito un altro caso strettamente legato alla genetica testuale dei sottotitoli: qui i puntini segnalano la necessità di completare l'enunciato col contenuto extraverbale (cioè l'espressività facciale della locutrice-attrice, che esprime disperazione, affanno, dipendenza), senza cui l'enunciato rimarrebbe incoerente: nello scritto mancherebbe, in particolare, l'ancoraggio del dimostrativo *questo*:

(30)

Riuscire ad espirare senza sentirsi come... / Come se... / E questo è ancora molto lontano» (*Black Mirror* 3, 1, -20:23)      Just to be able to breathe out not feeling like... like... / Like just... And that is way off, like, way, way off.

L'esempio successivo ci mostra un ulteriore uso comunicativo che occorre in chiusura di un elenco:



(31)

Non so se lo rivedrò mai, se è ferito...  
/ [pausa di 2 secondi] Mi servono questo  
telefono e due settimane di anticipo  
[sullo stipendio, ndr]» (*Stranger Things* 1, 8,  
-35:30)

I don't know if I'm...gonna ever see  
him again, if he's hurt.../ I, uh.../ I  
need this phone and two weeks'  
advance.

Possiamo paragonare quest'uso dei puntini di sospensione a quello che Pecorari (2018: 170) descrive per gli elenchi nominali in testi giornalistici (nel nostro caso abbiamo invece un elenco di ipotetiche): i puntini indicano, cioè, un elenco da completare inferenzialmente con elementi omogenei (come accadrebbe in una frase di questo tipo, da completare con elementi riconducibili al piacere materiale: *S'illudeva di avere tutto ciò di cui aveva bisogno: soldi, donne, automobili di lusso...*). Nell'esempio (31), i puntini seguono un enunciato sintatticamente completo e segnalano l'esigenza di un'implicatura che riguarda la sfera dell'emotività: bisogna immaginare di completare l'elenco di ipotetiche con l'insieme di sentimenti e ansie collegate allo smarrimento di un figlio (*se è ferito, se è ancora vivo, se si aspetta che lo vada a salvare...*). Il contenuto allusivo della pausa rafforza e giustifica pragmaticamente la forza dell'illocuzione seguente, diventando in un certo senso strumento di negoziazione.

Ovviamente, in corrispondenza di contesti simili a quelli esplorati fin qui, il comportamento dei puntini può avere margini d'irregolarità, soprattutto nel *fansubbing*. Nel prossimo esempio la transizione tra le due unità di sottotitolatura è in corrispondenza di una pausa recitativa e di un cambio intonativo che segnala l'ironia del secondo enunciato; il passaggio, però, diversamente dai casi precedenti, non è indicato con alcun elemento interpuntivo:

(32)

«Hai deciso di rinunciare al wi-fi del campus / per far crescere un nido di uccellini?»  
(*Community*, 19:27)

Nel prossimo caso, invece, i puntini che chiudono l'unità, non indicando pause, enfasi recitativa o richieste inferenziali, avrebbero potuto benissimo essere sostituiti da un punto fermo:

(33)

Chang fa l'audizione per la versione  
teatrale di Karate Kid in centro...  
(*Community*, 6, 4, 00:40)

Chang is auditioning for the stage  
adaptation of Karate Kid downtown.

### 5.3. *Sovraestensioni: usi testuali dei puntini di sospensione nei sottotitoli*

La tendenza a rendere le pause intenzionali del recitato attraverso i puntini di sospensione può produrre delle deviazioni rispetto allo standard dell'italiano scritto: nell'esempio (34) i puntini sostituiscono i due punti nello svolgere la funzione di "specificazione cataforico-presentativa" (v. § 3, es. 3a):

(34)

Abbiamo una regola, una sola... / non  
lascерemo mai più che ci mettano in  
una situazione simile (*House of cards* 1, 1,  
18:27)

We live by one rule and one rule only,  
/ never again will we allow ourselves to  
be put in such a position.

Nei casi seguenti, la sovraestensione dei puntini a danno dei due punti è in corrispondenza dell'introduzione di un discorso diretto (ma l'inglese si comporta diversamente):

(35)

(a) E poi... / Mentre mangiava  
crostacei mi disse... “Allora, dove  
vivi?” (*Fargo* 3, 1, 09:29)

And so over shellfish she says “So,  
where do you live?”

(b) La domanda che devi farti è... /  
“sono apertamente gay?” (*Community*,  
04:20)

The question you have to ask is, am I  
openly gay?

Con la scelta dei puntini, in sostanza, il sottotitolatore privilegia la resa dell'aspetto prosodico rispetto alla segnalazione della relazione logica (specificazione) o di quella enunciativa (discorso diretto), relazioni che nello standard sarebbero garantite dai due punti. Se ci mettiamo dalla parte del ricevente, e soprattutto di un giovane ricevente, è facile immaginare come questi usi possano legittimare tendenze sub-standard, come appunto la sovraestensione dei puntini negli scritti degli studenti: alcuni degli esempi raccolti da Serianni, Benedetti (2009: 167) nei compiti in classe di studenti italiani delle scuole superiori mostrano proprio come i puntini sovraestesi possano riprodurre «momenti di attesa e sospensione del discorso».

#### 5.4. Usi grafici dei puntini di sospensione nei sottotitoli

Come abbiamo detto in § 5, la bibliografia di riferimento ha parlato di uso grafico per i puntini che segnalano un taglio all'interno di una citazione, solitamente nei testi saggistici o accademici. A nostro parere, può rientrare nella categoria grafica anche un uso tipico del sottotitolaggio, ovvero la segnalazione attraverso i puntini di sospensione della continuità tra due unità di sottotitolaggio, che sono spezzate per meri motivi di spazio:

To facilitate reading, when a sentence is not finished in one subtitle and needs to be carried over to the next subtitle or subtitles, continuation dots have generally been used as a bridge at the end of the first subtitle and the beginning of the following one to alert the viewer visually of this connexion. This use of the three dots is unique to subtitling (Díaz Cintas, Remael 2007: 112).

Ecco qualche esempio dal *corpus*:

(36)

- |   |  |
|---|--|
| (a) Ci siamo... / ...baciati un paio di volte ( <i>Stranger Things</i> 1, 1, -34:08)      | We just.../ made out a couple of times.                |
| (b) Mi rincresce deludervi, ma... / ...è arrivato. ( <i>Stranger Things</i> 1, 1, -25:09) | I hate to be the bearer of bad news, but... / it came. |
| (c) Ti hanno... / ...fatto del male? ( <i>Stranger Things</i> 1, 1, -21:21)               | They, uh... / They hurt you?                           |

Come si vede, la versione italiana rispetta scrupolosamente l'indicazione di collocare i puntini anche all'inizio della seconda unità di sottotitolatura, diversamente da quanto accade in inglese.

Quella descritta sopra è in realtà una vecchia norma, sconsigliata dagli estensori dei manuali; la tendenza attuale è di non usare alcun segno interpuntivo (*act by default*):

Nonetheless, using the dots with this function seems a rather uneconomical way of conveying information in a professional practice where space is at a premium. The trend nowadays is to act by default. That is, if the subtitle does not have a full stop at the end of the line, then it means that the sentence is not finished and continues into the following subtitle (Díaz Cintas, Remael, 2007: 113).

L'assenza del punto fermo alla fine dell'unità di sottotitolatura e la lettera minuscola all'inizio di quella successiva, insomma, vengono ritenuti due segnali sufficienti per indicare al lettore la continuità enunciativa, col vantaggio di risparmiare battute. Le attestazioni nel nostro *corpus* sono infatti concentrate in una puntata e probabilmente spiegabili semplicemente con la tendenza più conservativa di un singolo sottotitolatore. Consideriamo, inoltre, che le transizioni tra le unità di sottotitolatura vengono generalmente fatte coincidere con una pausa recitativa, in modo da non anticipare nel testo una battuta che l'attore non ha ancora pronunciato: la segnalazione della continuità tra le due unità tramite i puntini, dunque, viene a coincidere con la resa di una pausa volontaria, secondo le modalità che abbiamo già esplorato.

Questo uso grafico dei puntini ricorda ciò che accade nella scrittura letteraria, in cui, quando un dialogo è interrotto da un segmento diegetico (tipicamente l'intervento del narratore), l'impiego duplicato dei puntini ha la funzione di segnalare con maggiore trasparenza la ripresa di parola da parte dello stesso personaggio, ovvero «l'appartenenza dei due frammenti allo stesso Enunciato riportato» (Pecorari, 2017a: 185).

## 6. CONCLUSIONI

Il genere testuale dei sottotitoli si rivela un campo interessante da indagare non solo dal punto di vista traduttologico, ma anche per quanto riguarda altri aspetti del sistema linguistico, come è il caso dell'interpunzione. La testualità dei sottotitoli interlinguistici di serie televisive merita attenzione sia per la grande diffusione di questi prodotti presso il pubblico soprattutto giovane (e quindi per il possibile ruolo modellizzante che essi sono in grado di esercitare), sia per il particolare contesto comunicativo in cui si iscrive. I

sottotitoli, infatti, entrano in relazione da un lato coi fenomeni del parlato (sia pure non un parlato spontaneo), dall'altro con codici comunicativi extra-linguistici. Analogamente alle sceneggiature teatrali e cinematografiche, il contenuto dei sottotitoli è quasi interamente costituito di conversazioni e dialoghi; la differenza con questi generi è che, mentre le sceneggiature precedono la *performance* attoriale (dunque possono dare indicazioni prosodiche sulla lettura), il sottotitolaggio rappresenta un momento successivo a tale *performance* (dunque è il parlato a influenzare lo scritto).

Le categorie elaborate dal gruppo di Basilea hanno permesso di classificare una grande varietà di usi riscontrati nel *corpus*, sia per quanto riguarda i cosiddetti usi comunicativo-testuali (segmentazione e gerarchizzazione del testo), sia per quelli comunicativo-interattivi (appello all'interlocutore), sia infine per quelli prosodici. Utili alla nostra analisi sono state anche le osservazioni di Tonani (2010) e Dardano (2014) sulla punteggiatura nella narrativa (v. la virgola che marca il confine col discorso diretto), e alcune descrizioni presenti nelle grammatiche tradizionali (v. Serianni, 1988 sui puntini che segnalano il "cambio di progetto" o l'uso "brillante").

Un aspetto preminente della punteggiatura nei sottotitoli è il rapporto con l'oralità. Esso è determinante in tutti gli usi dei puntini di sospensione, fondamentali per la resa delle pause e delle interruzioni del parlato filmico: sia quando essi rappresentano direttamente fenomeni non intenzionali (p. es. le false partenze), sia negli usi interattivi, quando le pause hanno una componente semantica, cioè sono legate a un progetto comunicativo; tra questi va incluso il caso in cui i puntini sono preferiti ai segni standard (p. es. puntini al posto dei due punti per introdurre il discorso diretto). Il rapporto con l'oralità interessa indirettamente anche altri segni, come accade nel caso in cui i due punti vengono evitati nella segnalazione di relazioni logiche di motivazione a favore del punto fermo, il quale consente di mantenere tra i due enunciati lo stesso grado di indeterminazione semantica che si ha nel parlato filmico.

Interessante si rivela anche il confronto col sottotitolo in lingua originale. Il rapporto può essere di coincidenza (e in tal caso abbiamo registrato possibili casi di calco interpuntivo), oppure di divergenza: i due punti italiani al posto del punto fermo o della virgola inglese mostrano una parziale resistenza del segno italiano nelle sue funzioni standard (introduzione del discorso diretto, relazioni di specificazione e motivazione). Altri casi di divergenza interessano l'impiego dei puntini di sospensione, usati dai sottotitolatori italiani nei casi di interruzione (mentre l'inglese ha il doppio trattino breve), e in generale sovraestesi ad una gamma d'usi che l'inglese copre con altri segni o senza segnalazione interpuntiva.

Un altro termine di riferimento sono le tendenze interpuntive diffuse nella comunicazione digitale, a cui possono essere avvicinati una serie di usi riscontrati nel *corpus*. Si pensi in particolare al regresso dei segni intermedi: i due punti, pur presenti e usati correttamente, sono complessivamente poco rappresentati, e subiscono la concorrenza di altri segni; del punto e virgola non abbiamo riscontrato nessuna occorrenza all'interno del *corpus*. Interessante, ancora in questo frangente, è anche la sovraestensione funzionale dei puntini di sospensione. Importa sottolineare che questi usi non standard possono tanto essere influenzati dalle tendenze interpuntive di altre varietà di scrittura (come appunto la comunicazione mediata elettronicamente), quanto a loro volta re-influenzarli (soprattutto pensando, come abbiamo detto, al pubblico tipicamente giovanile che fruisce dei sottotitoli delle serie televisive).

Per la loro frequenza e varietà rispetto agli usi standard, i puntini di sospensione sono forse considerabili il segno distintivo dei sottotitoli italiani (in tal senso sarebbe interessante estendere l'analisi ad un campione diacronicamente significativo). Di questo segno abbiamo evidenziato una particolare funzione, esclusiva del genere testuale in questione, che nello schema di Pecorari rientra tra gli usi grafici. Si tratta dei sottotitoli che indicano continuità enunciativa tra due distinte unità di sottotitolatura. Questo uso, ora in regresso, era in passato più esteso, e i manuali di sottotitolaggio ne fanno menzione solo per sconsigliarlo. Ancora tipico del genere dei sottotitoli è l'uso dei puntini per regolare il passaggio dal codice verbale a quello extra-verbale.

Riguardo al confronto tra sottotitolaggio professionale e *fansubbing*, infine, non abbiamo riscontrato differenze significative negli usi interpuntivi: si conferma, piuttosto, l'impressione della piena maturità raggiunta dalle procedure di sottotitolaggio amatoriale, spesso paragonabili nei risultati a quelle ufficiali (come già evidenziato da Massidda, 2012, 2015).

Infine, va sottolineato che molti dei fenomeni interpuntivi analizzati nascono proprio dall'intreccio dei vari fattori fin qui messi in luce. Ciò dimostra come i sottotitoli interlinguistici costituiscano una tipologia testuale con dinamiche linguistiche proprie e caratterizzanti, rispondenti all'economia interna di un testo che è geneticamente obbligato alla brevità e alla chiarezza, ma al tempo stesso permeabili agli influssi di altre varietà (sottotitolaggio inglese, nuove forme della comunicazione digitata, lingua parlata).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonini R. (2008), "The Perception of Dubbese: an Italian Study", in Chiaro D., Heiss C., Bucaria C. (a cura di), *Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 135-148.
- Baumann T. (2014), "La sottotitolazione interlinguistica nella didattica della traduzione tedesco-italiano", in Garzelli B., Baldo M. (2014), pp. 235-272.
- Bruti S., Buffagni C., Garzelli B. (2017), *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*, Hoepli, Milano.
- Bazzanella C. (2001), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 3 voll., il Mulino, Bologna, vol. III, pp. 225-57.
- Bolaños García-Escribano A. (2017), "The effects of fansub on EFL education for Translation and Interpreting students: an empirical approach", in *The Journal of Specialised Translation*, 28, pp. 122-63.
- Bonsignori V., Bruti S. (2014), "Across lingua-cultures: introductions and wishes in subtitled TV series", in Garzelli, Baldo (2014), pp. 77-100.
- Cresti E. (2000), *Corpus di italiano parlato* (2 voll.), Accademia della Crusca, Firenze.
- Dardano M. (2014), "Romanzo", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. II, *Prosa letteraria*, Carocci, Roma, pp. 359-420.
- Díaz Cintas J. (2012), "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera", in *Abechache*, 3, pp. 95-114.

- Díaz Cintas J., Remael A. (2007), *Audiovisual Translation: Subtitling*, Routledge, London-New York.
- Di Stefano F., Ghia E., Marcucci G. (2016) (a cura di), *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione. Otto lingue a confronto*, ETS, Pisa.
- Dwyer T. (2017), *Speaking in Subtitles: Revaluing Screen Translation*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo: principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma, 2014.
- Ferrari A. (2017a), *La punteggiatura italiana oggi. Un'ipotesi comunicativo-testuale*, in Ferrari A. et al. (2017), pp. 19-36.
- Ferrari A. (2017b), "Leggere la virgola. Una prima ricognizione", in *Chimera*, 4, 2, pp. 145-62.
- Ferrari A. (2017c), "Tra punteggiatura e testualità. Virgola, punto e punto e virgola nella scrittura mediata dal computer", in *Lingue e culture dei media*, 2, pp. 1-14.
- Ferrari A. (2018a), "Un modello per l'analisi testuale della punteggiatura", in Ferrari A. et al. (2018), pp. 25-33.
- Ferrari A. (2018b), "La virgola", in Ferrari A. et al. (2018), pp. 49-63.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di) (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e le altre lingue europee*, Cesati, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea*, Carocci, Roma.
- Garzelli B., Baldo M. (2014), *Subtitling and Intercultural Communication: European Languages and beyond*, ETS, Pisa.
- Longo F. (2017), "Lineetta e lineette nell'italiano contemporaneo", in Ferrari A. et al. (2017), pp. 117-130.
- Massidda S. (2012), *The Italian Fansubbing Phenomenon*, Phd Thesis, Università degli Studi di Sassari, Sassari.
- Massidda S. (2015), *Audiovisual Translation in the Digital Age: the Italian Fansubbing Phenomenon*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Nencioni G. (1976), "Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato", in *Strumenti critici* 10, pp. 1-56 (poi in Id., *Di scritto e parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna, 1983, pp. 126-179).
- Pecorari F. (2017a), "Puntini di sospensione e mimesi del parlato. Le facce del rapporto tra punteggiatura e prosodia", in *Chimera*, 4, 2, pp. 175-201.
- Pecorari F. (2017b), "Gli impieghi comunicativi dei puntini di sospensione nell'italiano contemporaneo", in Ferrari A. et al. (2017), pp. 75-92.
- Pecorari F. (2018), "I puntini di sospensione", in Ferrari A. et al. (2018), pp. 167-181.
- Rembert-Lang L. T. D. (2010), "Reinforcing the Tower of Babel: The Impact of Copyright Law on Fansubbing", in *Intellectual Property Brief*, 2 (2), pp. 21-33.
- Rossi F. (2006), *Il linguaggio cinematografico*, Aracne, Roma.
- Scherma V. (1983), "Sulle funzioni della punteggiatura: spunti applicativi", in *Orientamenti pedagogici*, XXX, pp. 391-422.
- Serafini F. (2012), *Questo è il punto: istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria: suoni, forme, costrutti*, in collaborazione con Castelvichi A., UTET, Torino.
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2006), *Prima lezione di grammatica*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi*, Carocci, Roma.

- Simone R. (1991), “Riflessioni sulla virgola”, in Orsolini M., Pontecorvo C. (a cura di), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 219-31.
- Stojmenova R. (2017), “I due punti nell’italiano contemporaneo: segmentazione e organizzazione del testo”, in Ferrari A. *et al.* (2017), pp. 59-73.
- Tonani E. (2010), *Il romanzo in bianco e nero. Ricerche sull’uso degli spazi bianchi e dell’interpunzione nella narrativa italiana dall’Ottocento a oggi*, Cesati, Firenze.

# AUTOBIOGRAFIE DI EMIGRATI DA SAN MARCO IN LAMIS: CARATTERISTICHE LINGUISTICHE E TESTUALI

*Eugenio Salvatore*<sup>1</sup>

## 1. EMIGRAZIONE DA SAN MARCO IN LAMIS VERSO L'AUSTRALIA

In questo contributo sono esaminate alcune autobiografie custodite presso il Centro Studi Tusiani di San Marco in Lamis, nel quale da qualche anno un gruppo di appassionati (guidati dal prof. Sergio D'Amaro) si è dedicato alla raccolta di testimonianze di emigrati originari del piccolo centro garganico. San Marco in Lamis è una cittadina di circa 15.000 abitanti situata a pochi chilometri da San Giovanni Rotondo; ma, come riferiscono orgogliosamente i suoi abitanti, un tempo era un centro ben più importante rispetto alla cittadina oggi nota per il culto di San Pio da Pietralcina. Come accaduto per moltissimi comuni di tutta la Penisola, San Marco in Lamis ha subito infatti nel corso del XX secolo una notevole riduzione della sua popolazione a causa dei movimenti migratori. I testi di emigrati sammarchesi già pubblicati in altre sedi rivelano l'intensità del fenomeno, la cui portata è «ampiamente suffragata anche dalle nude cifre dei saldi demografici (quasi 22 mila abitanti nel '51, 16 mila nel '71)»<sup>2</sup>.

Oltre a quanto già edito, il Centro Studi Tusiani ha a disposizione una serie di testi inediti su cui si concentra l'attenzione di questo intervento. In particolare, le osservazioni che seguono verteranno su quattro ampie autobiografie autografe di emigrati in Australia tra il 1939 (in un caso), e il 1952-1954 (negli altri tre casi). I nostri scriventi sono dunque quattro componenti di prima generazione della comunità australiana dei "sammarchesi"; una comunità che si riconosce, si cerca e va ampliandosi nel corso del tempo<sup>3</sup>. In tutti i casi si tratta di resoconti postumi, realizzati cioè nel corso degli anni Novanta su richiesta di compaesani rimasti in Italia; restano tuttavia testi di prima mano, merce rara in un ambito entro il quale è assai più facile imbattersi in testimonianze di discendenti.

Le quattro autobiografie qui esaminate sono:

- a) A.M.V., 14 carte redatte (come si legge nell'intestazione) a Melbourne il 10/3/97; nato il 25/4/1935, è emigrato in Australia dal novembre 1952;

<sup>1</sup> Università per stranieri di Siena. Per l'elaborazione di questo testo, si ringraziano Sergio D'Amaro e tutti i collaboratori del Centro Studi Tusiani di San Marco in Lamis (FG).

<sup>2</sup> D'Amaro, *Del Vecchio* (2006: 12 [I ed. 2001]). Oltre a questo volume, numerose testimonianze di emigrati partiti dal primo dopoguerra in poi da San Marco in Lamis sono conservate in D'Amaro, *Del Vecchio*, Lizzadro (2007); in *ivi*: 16 è peraltro contenuta una bibliografia di riferimento, dove sono meritoriamente segnalate altre pubblicazioni di testimonianze di questo tipo.

<sup>3</sup> Come già osservato (sulla base delle testimonianze di sammarchesi nel mondo già edite) da D'Amaro, *Del Vecchio* (2006: 17).



- b) L.C. 7 carte redatte dopo il 1996 (congettura); nato il 29/2/1936, è emigrato in Australia il 25/4/1952;
- c) N.P. 3 carte; nato intorno al 1937/38 (congettura), è emigrato in Australia nel 1954;
- d) R.M. 5 carte; nata nel 1928 (congettura); è emigrata in Australia nel 1939<sup>4</sup>.

L'esame di questi scritti è di un certo interesse poiché da una parte permette di confermare le conclusioni a cui si è giunti di recente sul rapporto tra emigrazione e lingua<sup>5</sup>, e dall'altra aggiunge ulteriori elementi di riflessione. Questi ultimi riguardano in particolare la dimensione dell'organizzazione testuale di scritti di dimensioni più ampie rispetto alle lettere, mezzo di comunicazione più frequentato (per ovvie ragioni) dagli emigrati.

Prima di tutto può essere utile osservare sinteticamente come i quattro scriventi raccontino la loro vicenda emigratoria e parlino del problema linguistico, tra i più notevoli fardelli di chi partiva nel XX secolo per recarsi all'estero.

Intanto, le cause dell'emigrazione – ampiamente descritte da numerosi studi storico-antropologici<sup>6</sup> – sono sintetizzate in maniera tanto suggestiva quanto efficace da L.C. (b2): «da fame la manganza di lavoro e le guerre sono sempre state la causa della emigrazione». D'altra parte, nel nostro caso la scelta del paese di destinazione dipende essenzialmente da due fattori, uno relativo alle politiche del Paese d'arrivo e uno interno alle comunità italiane. Da un lato, infatti, «nel periodo post-bellico inizia in Australia il progetto “Popolare or Perish” volto a incrementare la popolazione del Paese a fini strategici, economici e militari. È questo il periodo del massimo arrivo degli italiani», e dal 1947 al 1976 vi si trasferiscono circa 360.000 nostri connazionali<sup>7</sup>. Dall'altro lato, incide in misura importante il fattore di attrazione rappresentato dalle comunità italiane create in Australia: Shepparton, luogo di emigrazione dei primi tre scriventi, era ad esempio una delle mete privilegiate dell'emigrazione sammarchese<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Nelle citazioni di estratti da questi documenti, si indicherà con il segnale alfabetico l'autobiografia a cui si fa riferimento, secondo l'ordine appena segnalato; con il segnale numerico il numero di carta a cui si riferisce il passo. La trascrizione degli estratti è fedele, a livello linguistico e paragrafematico, a quanto si legge nei testi originali.

<sup>5</sup> Cfr. le due monografie, in cui l'emigrazione è osservata da prospettive diverse, di Vedovelli (2011) e Salvatore (2017). Tra le riflessioni recenti su questo fenomeno, cfr. anche l'ampissimo studio contenuto in Grassi *et alii*, 2014.

<sup>6</sup> Su tutti cfr. almeno i due volumi miscelanei di Bevilacqua, De Clementi, Franzina (2001). Quanto alla situazione della regione da cui partono i nostri scriventi, «l'agricoltura è ancora, negli anni Cinquanta del Novecento, la principale attività economica della Puglia, e il sistema latifondista mantiene la popolazione in una condizione di grandi disparità sociali ed economiche, limitando le possibilità di sviluppo della classe contadina» (Grassi *et alii*, 2014: 637).

<sup>7</sup> Grassi *et alii*, 2014: 72. A proposito delle ragioni “militari” addotte per l'apertura dell'Australia a più intensi flussi migratori, riferisce L.C. (b4-5): «Il 1957 il governo Australiano mi chiama alle armi per fare il soldato perché io era fatto già cittadino Australiano ma io non voleva andare perché la paga del Soldato era poco era £ 10.5 era diececi sterline e cinque chellini alla settimana [...]. Allora o accusato che quando camminavo un po di più mi facevano male i piedi o insistito molto ed è stato un po duro ma comunque mi hanno lasciato andare, forse perché non era tempo di guerra, e così mi mandarono a casa come un riformato, ed era molto contento».

<sup>8</sup> Ce ne fornisce una testimonianza diretta A.M.V. in a7: «SHEPPERTON è stato un paese molto conosciuto dalla comunità San Marchese e Italiani, molti paesani abitano a SHAPPARTON da prima della guerra, durante il colmo della emigrazione dopo guerra, SHEPPERTON era sì può dire il centro di San Marchesi, poi c'era BAIRNDALE dove prima della Guerra forse era il centro dei San Marchesi - come LEETON-NEL-NEW-SOUTH-WALES - dove molti San Marchesi erano prima della Guerra ma ora è disertata dai

Nonostante questi elementi in apparenza favorevoli, l'affermazione professionale nel nuovo paese si rivela nient'affatto agevole. Prima di tutto perché «tra il 1952 e '53 c'era una forte depressione in Australia lavoro era molto scarso» (a9); e anzi, conferma d2: «di lavoro non ce n'era, andavano in cerca con le biciclette»<sup>9</sup>.

## 2. IL RUOLO DELLA LINGUA NELLA VICENDA EMIGRATORIA

Ai problemi pratici che rendono complesso il raggiungimento degli obiettivi strumentali dell'emigrazione (trovare un lavoro e migliorare la propria condizione socio-economica), occorre aggiungere l'elemento dell'esperienza migratoria che più interessa in questo studio: il rapporto tra emigrazione e lingua. Per comprendere quanto la questione linguistica incida sulla quotidiana sopravvivenza degli emigrati, basta in questa sede riportare un luogo di d4:

poi anche per la lingua non capivame niende, ci facevame segno con le mane, la nostra gioia era quando ci vedevame fra noi paisani, poi mi anno detto che c'era una scuola vicino se volevo andare, e cosi ci siemi messi d'accordo 3 o 4 ragazzi e siemi andati, la maestra ci fa sedere nella classe, dopo quando sone ushiti per giocare tutti lori giocavano, e noi che guardame perché non si capiva niende, e dopo poco settimane non ò voluto andare più (d 4-5)<sup>10</sup>.

La comunicazione non verbale può sopperire solo in parte a un'oggettiva lacuna linguistica con cui gli italiani si presentano in terra straniera<sup>11</sup>. A ciò va aggiunto che, se da un lato il primo motore che spinge gran parte dei nostri connazionali a emigrare è la ricerca

San Marchesi poche famiglie sono rimaste». In a9 si legge analogamente che «in questa ZONA c'erano molti paesani specialmente a BAIRNSDALE era un centro dei San Marchesi quando sono arrivato o trovati tanti amici paesani».

<sup>9</sup> Sulle condizioni e i pensieri degli emigrati è assai istruttivo il resoconto d4: «questo punto ci ha fatte tante impressione a noi tutti, a vedere la casa di legne, foderata di sacchi, e poi incollata la carta fiorata, c'era una stufa di ferro per cucinare, e 1 tank reseratoio di acqua per bere e cucinare, poi per lavare i panni si prendeva dal dam con i secchi o tin, non c'era luce, mio padro prendeva il carosino di 4 galloni nel tino, e avevame 4 lumi no telefono, no forniture, poi piano piano ci sono venuti a visitare altre famiglie che erano già qui, dunque la nostra vita per 3 anni l'abbiamo passata nel bosco, a pulire il bosco così si poteva piantare la vegetable, lavoravame pesante, la mattina si alzavame presto si lavorava con tutto lamore, ma il guadagno non c'era, tante volte diceva la mamma abbiamo l'aschiato il nostro paese perché era povero e sieme venuti qui che è paggio, poi è scoppiata la guerra, lori a noi non ci potevano tanto vedere si chiamavano li Degò a tante li anno internato, ma a noi ci anno l'aschiato liberi, solo che 1 volta la settimana mio padro doveva andare dalla polizzia in paese come rapporto, e poi tornava a casa e non potevame all'ontanarci più di 20 miglia se no ci voleva il passo speciale». Anche altri emigrati italiani vivono la stessa condizione, e sono protagonisti di un'emigrazione non di successo; si pensi a quanto scrive Giuseppe Pedrucci, emigrato valtellinese, il 30/1/1891: «io se sapevi che mi andava così la merica non saria venuto» (lettera pubblicata integralmente in Salvatore, 2017: 335-336).

<sup>10</sup> In una missiva inviata alla moglie il 15 gennaio 1898, un emigrato calabrese (di Ferruzzano) scrive analogamente da New-York (o *Niviorva* come la chiama lo scrivente): «In questi giorni prima abbiamo girato per trovare un rifugio per potere stare e abbiamo trovato una brava persona che ci ha messi a bordo in casa sua però è uno inglese e dobbiamo capirci con i segni». La lettera fa parte di un ampio gruppo di missive inviate a Ferruzzano, e raccolte nel testo dattiloscritto inedito Gino Gullace (a cura di), *L'America ci salverà dai nostri bisogni. Voci di emigranti* (custodito nel Centro Studi Emigrazione di Roma CSER, con collocazione X 17.G8).

<sup>11</sup> Si tratta di un problema oggettivo che, specie nella prima fase, limita le possibilità professionali degli italiani in Australia (cfr. Grassi *et alii*, 2014: 72).

di un lavoro che elevi il proprio status socio-economico, dall'altro l'emigrazione italiana è prevalentemente non qualificata, senza cioè una preparazione e una professionalità pregressa che possano garantire un'affermazione immediata nel circuito produttivo del paese ospitante.

Rimanendo nel campo del confronto degli emigrati di San Marco in Lamis con la lingua del paese d'arrivo, una testimonianza struggente e significativa delle difficoltà incontrate è fornita da A.M.V. (a12), che nella sua autobiografia scrive:

Durante la mia Gioventu a Melbourne nel 50 con un gruppo di amici durante la settimana cioe la sera andavamo al Cinema almeno due volte alla settimana, ma il sabato sera andavamo alla Sala da Ballo, in quei tempi eravamo troppi Giovani e poche Ragazze in questi posti erano frequentate tutte da Australiane e noi specialmente i Italiani non eravamo ben visto, apparte che durante la Guerra passata noi eravamo nemici, e poi il piu grande problema era la lingua, non sapevamo parlare Inglese, e questa era molto difficoltà, si un certo numero di giovanotti San Marchesi anno sposati ragazze Australiane, ma pochi, le ragazze San Marchese erano poche, perche emigravano da San Marco quasi tutti uomini iveceda il 60 sono venute le famiglie intero così allora molti di noi abbiamo sposati paesani oppure altre Italiane cioè Calabrese Siciliane ecc. Lodio tra il popolo Australiano e noi gli Italiani ci sta sempre. ci chiamavano DEGO' oppure WOGS, cera sempre guerra tra noi e loro, specialmen nei BAR, e qualche volte anche sul lavoro, ma poi con i passare degli Anni questo è scomparso perche ognuno e imparato la lingua Inglese.

Il sospetto reciproco dopo la guerra appena conclusa, in cui Australia e Italia erano in schieramenti contrapposti, era accentuato dall'impossibile inter-comprensione. La ricaduta di questa incomunicabilità inter-etnica è puramente pratica: si formano poche famiglie tra italiani e australiani e l'inserimento nel contesto sociale d'arrivo è assai difficoltoso<sup>12</sup>. Evidenziando il medesimo problema, L.C. afferma in b2: «Aveva leta di 16 anni e mezzo era un Ragazzo fresco e tenero o meglio dire era gia un Emigrande, dove la lingua era completamente diversa dalla nostra»; e L.M. (d5) manifesta la strettissima relazione tra competenza nella L2 e miglioramento delle condizioni economiche in questo breve estratto:

abbiamo sentito che a Shepparton i nostri paisani piandavano i pomodori per la salsa, se le prendeva la fattoria, e andavano un pò meglio, e così mio padro e decise di scasare, e anche noi abbiamo piantate pomodori per tanti anni, a Shepparton era più impopolate di Italiani qualche parola si comingiava a capire per inglese, qualche negozio di generi elimentare a tipo nostro, come pasta, salami, vino, ecc ecc. e la vita si comingiava a passare meglio.

D'altra parte, l'acquisizione nel tempo di una più robusta competenza nella L2 porta prevedibilmente notevoli vantaggi: si appianano le dispute inter-etniche, come argomenta A.M.V.: «ognuno ci a saputo spiegare più meglio, perche molte custione ne venivano perché non si capiva la lingua» (a12); e migliorano le condizioni professionali, come

<sup>12</sup> I problemi pratici erano in realtà più ampi, come ammette lo stesso A.M.V.: «io me ne andava a trovare i miei compagni, a divertire, le sere andavamo al cinema, ma cera un problema che il cinema non lo capiva perché parlava Inglese».

racconta N.P.: «piano piano mi sono imposto di parlare lingses con le persone che lavorava» (c2).

Una difficoltà altrettanto condizionante è legata alla scarsa competenza degli emigrati nella loro L1 “teorica”, ovvero l’italiano. Tranne che per le prime ondate migratorie verso i Paesi che a fine Ottocento necessitavano di manodopera dopo l’abolizione della schiavitù (in particolare in Sudamerica), in generale i nostri emigrati trovano nei paesi d’arrivo una cattiva disposizione nei confronti di persone non alfabetizzate e con un basso livello culturale. Ciò genera senz’altro un «processo di autocoscienza linguistico-culturale-professionale-sociale indotto dalla consapevolezza dei limiti dell’essere analfabeta»<sup>13</sup>, processo che tuttavia non si rivela immediato e semplice. Il compimento di quello che i sociologi del linguaggio chiamano *language-shift* (primario verso l’italiano e secondario verso la lingua del paese d’arrivo) si rivela dunque «funzionale sia alla comunicazione intraetnica sia alla propria affermazione sociale e professionale nel Paese d’arrivo»<sup>14</sup>.

Vediamo come questo processo venga riferito dagli emigrati di San Marco in Lamis. La narrazione più interessante è senz’altro quella di L.M. (d2), che parlando delle difficoltà del padre negli anni 1927-1937, sostiene che

in questo tempo pure per mio padre qui ce la passava male, prima perché il parlare era differende della nostra lingua, poi perché la maggioranza erano inalfabete e avevano difficoltà a scrivere alla famiglia, dovevano trovare una ltra persona a piacere o pagandolo, per rispondere le lettere alle lore moglie.

Anche sulla scorta delle pionieristiche osservazioni di Tullio De Mauro sulle competenze linguistico-culturali in contesto di emigrazione<sup>15</sup>, è interessante a questo punto osservare quale fosse il repertorio di partenza degli emigrati, e come esso si fosse andato stratificando negli anni di permanenza all’estero.

La competenza in italiano in partenza era senz’altro scarsa, tanto da giustificare le scuse di principio di A.M.V., che avvia il suo resoconto scrivendo in a1: «prima che io incomincio mi deve scusare per gli errori, questo e la prima volta che mi sono trovato a una cosa del Genere»<sup>16</sup>. In realtà, il bagaglio dei nostri scriventi annovera una minima alfabetizzazione scolastica: A.M.V. informa in a2: «Sono andato a scuola fino all’età di 11 anni cioè la quinta elementare»; N.P. invece si è fermato prima: «sono andato a scuola fino a 8 anni» (c1). Gli emigrati che partono verso la metà del Novecento sono dunque in possesso di un’alfabetizzazione di base, che tuttavia – come si vedrà – non si rivela sufficiente per supportare da sola il tentativo di affermazione socio-economica nel nuovo Paese.

<sup>13</sup> Vedovelli (2011: 56).

<sup>14</sup> Salvatore (2017: 55). Sul *language shift* degli emigrati a contatto con realtà anglofone (nella fattispecie americana), cfr. Scaglione, 2000, in particolare p. 23.

<sup>15</sup> Cfr. De Mauro (1970: 53-63).

<sup>16</sup> Tutte le autobiografie qui esaminate appaiono in forma di lettere inviate a parenti residenti a San Marco in Lamis, che avevano evidentemente fatto esplicita richiesta di questi resoconti. Compaiono dunque negli estremi (avvio e congedo) dei nostri testi alcuni *topoi* epistolari canonici; tra questi, «quello delle scuse è [...] un filone importante nell’ambito degli stereotipi epistolari» (Antonelli, 2004: 46). Un esempio analogo di richiesta di scuse appare anche nello scritto di L.C., stavolta però in posizione di congedo (b7): «Mi scusate se ci sono degli errori».

La necessità di alfabetizzazione non riguarda peraltro soltanto la lingua, e gli stessi protagonisti lo comprendono a proprie spese. A questo proposito è istruttivo il resoconto di A.M.V. in a11-12:

Mentre io lavoravo al Macello un giorno incontro un compagno di scuola un certo Matteo Cursio, e mi diceva che andava a scuola serale, e imparava tornitore, così io e il mio amico che eravamo insieme un certo Ciro Lombardi, abbiamo domandato, se anche noi potevamo andare a questa scuola, e Matteo disse, certo che potete andare, la moneta che si pagava e poco. così ci addati gli indirizzi e siamo andati a ruolarsi, certamente dovevamo scegliere il mestiere, io non ci aveva nessuna idee cosa dovevamo imparare, a questo punto risponde il mio amico Ciro e disse, perche non andiamo e impariamo SALDATORI perché dove lavoro io ci sono tanti di questo mestiere, e così siamo arruolati come saldatori, e abbiamo imparato questo dopo 5 anni sono ritornato a scuola per imparare i disegni, per due Anni, ed era qualificato BOILERMAKER. cioè caldaio, di caldaia ad Alta Pressione, dopo pochi anni era capo operaio, e dopo passato, capo reparto<sup>17</sup>.

L'affermazione professionale (e di conseguenza sociale) appare dunque strettamente legata alla formazione linguistico-culturale, che gli emigrati diventano ben consci di dover (re-) intraprendere. Ciò determina l'attribuzione di un grande valore alle generali competenze di alfabetizzazione primaria in contesto di emigrazione. Tale rilevanza viene promossa anche presso i familiari rimasti in Italia, rendendo gli emigrati un fondamentale motore di spinta all'alfabetizzazione per molta parte della popolazione rurale rimasta nella penisola<sup>18</sup>. Si può citare a tal proposito l'invito rivolto alle nipoti da N.P. nella sua autobiografia (c3):

voi ragazze che andate a scuola fate il meglio che ci puo per studiare come no come hanno fatto a noi le mamme che non ci anno fatto andare per la miseria.

Oltre che un caposaldo della propria sopravvivenza all'estero, la lingua rappresenta uno degli elementi più importanti dell'identità degli emigrati. Ne offre una conferma A.M.V., che in un passaggio della sua autobiografia informa che «le nostre usanze sono rimaste sempre lo stesso, il DIALETTO San Marchese e sempre lo stesso di quando abbiamo lasciato San Marco» (a13). In questo senso, nell'analisi della condizione e degli scritti degli emigrati pare utile prendere a prestito per la ricerca linguistica una definizione ampiamente impiegata in ambito antropologico: quella del *transmigrante*, ovvero un individuo ben radicato nel nuovo paese ma che conserva legami multipli con la terra

<sup>17</sup> Lo stesso periodo è narrato da L.C., evidentemente compagno di scuola di A.M.V.: «un giorno con un amico [...] abbiamo deciso di andare a scuola serata per imparare un mestiere e così ci siamo riusciti e per un periodo di tempo abbiamo fatto i saldatori in ferro» (b3). Lo stesso scrivente racconta in b5: «Così 1962 [...] io andavo a scuola serata per conoscere il disegno e per un altro certificato di Saldatura in ferro a pressione e così li ho prese e sono lasciato molto contento, che con questi prendeva una buona paga».

<sup>18</sup> Su questo tema sono istruttive le considerazioni di De Mauro (1970: 61). Confermano questa tesi alcune indagini sulla consapevolezza dell'importanza dell'italiano tra emigrati pugliesi, che rivelano «una forte aspirazione da parte degli intervistati al possesso della lingua, non accompagnata dall'effettiva conoscenza di questo codice» (Coluccia, 1992: 710).

nativa<sup>19</sup>. Tale condizione può essere ben compresa leggendo un efficacissimo luogo dell'autobiografia di A.M.V. (a13-14):

io mi sento di essere Italiano e ne sono Orgoglioso ma però avento vissuto tanti Anni in Australia e fatto famiglia qui ne devo dare merito, questa e la mia terra, perché questo dove e svolto la mia vita, per noi non ci sembra di essere in terra straniera, perché i San Marchesi siamo in tanti ripeto le usanze non l'abbiamo campiato e la lingua San Marchese la parliamo forse migliore dei San Marchesi che siete in Italia.

Il bagaglio identitario dell'emigrato appare ricolmo di una serie di componenti culturali che appartengono sia all'esperienza nel paese d'arrivo sia, e soprattutto, al luogo d'origine. La lingua (la vera L1 degli emigrati: la varietà locale) è costantemente menzionata nei loro resoconti. Più precisamente, si può dire che tra le *tradizioni*, vale a dire il patrimonio culturale dell'emigrante, la lingua rappresenta una parte consistente del peso di questo bagaglio. Accanto ad essa compaiono due elementi di analoga importanza: l'appartenenza etnica (l'italianità d'origine), e la tradizione gastronomica. Per il primo aspetto basta citare la conclusione, amara e appassionata, dell'autobiografia di L.C. (b7):

Mi sembra che io sono diventato un Straniero della mia gente  
Ma il vero Paese nativo nessuno me lo può negare, perché io sono cresciuto  
qui, e non sono uno Emigrante  
Ma sono uno Emigrante in Australia<sup>20</sup>.

Per il secondo è invece significativo quanto scrive R.M. in d5: «qualche negozio di generi elementare a tipo nostro, come pasta, salami, vino, ecc ecc. e la vita si cominciava a passare».

Per concludere il discorso sul ruolo della lingua nell'identificazione etnica degli emigrati sammarchESI può essere utile menzionare un estratto esteso di un'autobiografia non esaminata in questo studio, per la semplice ragione che il suo scrivente (L.S.) è un emigrato di seconda generazione, nato in Australia nel 1954 da genitori originari di San Marco in Lamis. Si tratta di un individuo che ha saputo affermarsi nel tessuto sociale australiano (è in possesso di tre lauree, come si evince dalla sua testimonianza). Ma in lui appare ben presente il ricordo dello stigma attribuitogli quando era giovanissimo, e della sua conseguente reazione basata sulla rivendicazione identitaria (notevole proprio perché non si tratta di emigrato di prima generazione). Queste le sue parole:

I primi anni in Australia ero humiliato all'essere figlio di emigrati perché c'era discriminazione ma in questi da quando ero adulto sono orgoglioso dei sacrifici dei miei genitori e dei miei origini. Ma ho anche portato mio figlio a San Marco per tre mesi in 1994 ad imparare l'italiano. Ha frequentato la stessa scuola in Borgo Celano da i suoi nonni.  
Ha anche preso la cittadinanza italiana per io, mia moglie e figlio.  
Quando sono in Italia mi sento australiano e quanto sono in Australia mi sento italiano proprio la dilemma che noi figli di emigrati abbiamo.

<sup>19</sup> Cfr. Sacchi, Viazzo, 2003.

<sup>20</sup> Sulla forte identificazione etnica degli italiani all'estero, superiore rispetto a emigrati provenienti da altri Paesi, cfr. Martellone (2005: 244).

Un dilemma che, a quanto pare, non riguarda soltanto i figli di emigrati. Accade infatti anche agli emigrati di prima generazione, scriventi del nostro *corpus*, di provare le stesse sensazioni una volta tornati in Italia per una vacanza “etnica”. Valga per tutte la struggente testimonianza di L.C. (b6-7):

Così nel 1996 tornavo al mio paese nativo S. Marco in Lamis dopo 44 anni la prima cosa che ho fatto sono andato a vedere la casa dove io sono nato, piano che la guardavo mi veniva da piangere pensando qui e dove io o passato la mia infanzia dove sono cresciuto io e tutto la mia famiglia/ anche i miei Nonni, mentre guardavo mi sembrava come se uno si svegliasse di un lungo sogno fatto, sentivo come un dolce richiamo. Ma ho notato che la gente mi guardava con un strano sospetto [...]. Parlando al mio destino, sto cercando i miei compagni ma non posso trovarli dove sono andati a finire, forse sono emigrati anche loro come sono Emigrato io

Ma la gente mi guarda sempre con un certo sospetto, e poi ci penso ma questa non è la mia gente che io ho lasciata, è un'altra gente, o sono io differente di loro.

### 3. LA LINGUA DELLE AUTOBIOGRAFIE DI SAMMARCHESI

Come visto sopra, uno degli elementi che maggiormente caratterizza l'identificazione etnica degli emigrati è la conservazione, in ambito familiare, del dialetto sammarchese (definito “autentico”). Tuttavia, nel passaggio dal canale orale a quello scritto pare intervenire un certo condizionamento, che spinge gli scriventi a operare uno sforzo di recupero, all'interno del proprio patrimonio linguistico individuale, della varietà più elevata che possiedono, e con cui sono venuti a contatto negli anni scolastici e (in alcuni casi) per sbrigare pratiche burocratiche<sup>21</sup>. Anche i contatti intra-etnici (tra italiani all'estero) giocano un ruolo nella formazione di questa varietà individualmente “alta”, sebbene spesso questi contatti si risolvano soltanto in una dimensione di oralità.

Tornando al canale scritto, pare dunque plausibile che la penna rappresenti per la gran parte degli emigrati un *medium* che ispira una certa riverenza<sup>22</sup>. Ciò non determina l'avvicinamento a un'italofonia accostabile allo standard, come si sarà notato leggendo di passata i luoghi delle autobiografie menzionati sopra; d'altra parte, non si tratta neanche di testi elaborati in dialetto. Come è stato giustamente osservato a proposito della lingua degli emigrati all'estero, dunque, «da loro varietà più alta è l'italiano popolare»<sup>23</sup>, ed è a questa varietà che si farà riferimento nell'analisi delle caratteristiche linguistiche dei testi qui esaminati. È bene soltanto puntualizzare, a partire dalle sapienti osservazioni di Paolo D'Achille, che c'è una notevole vicinanza tra l'italiano popolare e l'italiano regionale: in entrambe le varietà è ben presente l'incidenza locale a tutti i livelli della lingua, e «tanto l'italiano popolare quanto quello regionale derivano fondamentalmente dall'incontro tra

<sup>21</sup> Sulla ricerca di un registro alto da parte degli scriventi non ben alfabetizzati cfr. D'Achille, 2003: 238-241.

<sup>22</sup> Cfr. Salvatore (2017: 110).

<sup>23</sup> Bettoni (1993: 415). Questa varietà non è distante da quella che è stata definita “italiano dei semicolti”, e a cui analogamente potremmo accostare i nostri testi (cfr. D'Achille, 1994; e Fresu, 2014); sul tema dell'italiano comune in prospettiva diacronica, sono meritorie le più recenti indagini di Testa, 2014 e Trifone, 2017.

lingua e dialetto e quindi presentano entrambi fenomeni di interferenza, che hanno reso possibile la loro interpretazione come ‘interlingue’<sup>24</sup>.

Chiarito con quale varietà si ha a che fare, si possono presentare sinteticamente le principali caratteristiche linguistiche emerse dall’esame dei nostri testi. A livello grafico si rintracciano moltissime delle incertezze riscontrabili in scritture di questo tipo (di emigrati di altre parti d’Italia e di scriventi non ben alfabetizzati residenti nella Penisola). Prima di tutto l’assenza di accento alla 3<sup>a</sup> persona singolare di *essere*, laddove semmai va menzionata meritoriamente la presenza dell’accento ad esempio in *è unaltra gente* (b7). A questa caratteristica si aggiunge talvolta la mancanza di accento in parole tronche terminanti in *e*, con una notevole oscillazione tra le forme con e senza accento dipendente da una norma, evidentemente, poco definita per gli scriventi (es. *perche* / *perché* nell’arco di tre righe in a1). La stessa incertezza sull’inserimento dell’accento si ha – tranne che per lo scrivente d – per altre voci tronche e accentate nello standard (es. *si puo dire* [a7]; *non tornerò piu* [a7]; *non si puo* [b1]; *sara il primo* [b1]; *gia* [b1]; *cosi* [b3] ecc.).

È pressoché assente l’*h* nelle voci del verbo *avere* (es. *mio padre a deciso* [a2]) tranne che nello scrivente c che la usa regolarmente; talvolta gli autori dei nostri testi ricorrono all’accentazione delle voci verbali (es. *ò preso il Nonno* [a4]; *ci à portate* [d3]), forse per marcare graficamente un elemento tonico in fono-sintassi.

Abbondano concrezioni (es. *non cera lavoro* [a2]; *una notte dinverno* [a4]; *cia una vasta irrigazione* [a7]; *lindustrie* [a10]; *lultimo, leta* [‘l’età’, b1]; *cio fotografie* [b3], *una mezzora* [b4]; *mia riconosciuto* [b6]; *lingleso* [c2], *dinverne* [d1]; *lanno detto* [d2]; *labbiamo passata* [d4]); e al contrario discrezioni (es. *nello SPIZIO* [a1]; *erano come e quelli* [a9]; *siamo andati a ruolarsi* [a11]; *stava a spettando* [b5]; *la vustralia* [c2]; *una ltra persona* [d2]; *all’ontanarci* [d4]).

Dal punto di vista fonetico e morfologico, si rintraccia nei nostri testi l’emergenza di numerosi elementi in cui si individua la spinta soggiacente della varietà locale. Mancano però tratti marcatamente dialettali (ed evidentemente avvertiti come tali dagli scriventi)<sup>25</sup> come la metafonesi o l’apocope sillabica negli infiniti; in molti casi ci si trova invece di fronte a peculiarità appartenenti più in generale alle varietà alto-meridionali, comuni dunque alla produzione di scriventi provenienti da ampie zone della penisola (dalle Marche Meridionali alla cosiddetta linea Taranto-Brindisi)<sup>26</sup>. Se ne presentano alcune:

- è comune a vaste aree dell’Italia mediana e meridionale la restituzione indistinta con *schwa* [ə] delle vocali finali<sup>27</sup>, che gli scriventi non ben alfabetizzati rendono prevalentemente con una *e* o con una *i* (es. *i miei genitori sono esistente* [a1]; *queste persone erano armati e coperti* [a2]; *erano tempi matti difficile* [a5]; *il TRENO era pronte* [a9]; *io e tutto la mia famiglia* [b6]; *anno avute* [d1]; *alle lore moglie, mio padro* [d2]). Questa caratteristica ha evidenti ricadute morfo-sintattiche, e comporta la mancata concordanza di genere (e talvolta numero) all’interno del sintagma nominale. D’altra parte, si rintracciano casi in cui tale concordanza viene forzata, per esito probabilmente ipercorretto, nel tentativo maldestro di omologare le uscite morfologiche (es. *una citta granda* [c2], *sulla nava escquilina* [d3]). L’impressione forte di una volontà auto-censoria da parte degli

<sup>24</sup> D’Achille, 2010.

<sup>25</sup> Testa (2014: 20) riferisce condivisibilmente che in testi di questo tipo «è opinione comune che i tratti dialettali siano minori di quanto ci si attenderebbe».

<sup>26</sup> Cfr. a questo proposito Avolio (2009: 51-54).

<sup>27</sup> Cfr. Loporcaro (2009: 148-149); Telmon (1993: 112).



scriventi, applicata sulla base di una propria idea dello standard, appare confermata anche in altri casi; si veda ad esempio quanto accade in «esta ~~processato~~ incolpata di un'altro omicidio» (a5), dove alla correzione lessicale si affianca un ripensamento morfologico (cambia il genere del participio), forse nel tentativo, apprezzabile ma non aderente allo standard, di concordarlo con il sostantivo *persona* presente nella riga seguente;

- tra le vocali non accentate sono interessanti le forme *putare* ('potare', b2), *dipressione* (a9) ed *elimentare* (d5) in cui si nota, come per le vocali finali, una resa non ben chiara per gli scriventi delle vocali in posizione atona<sup>28</sup>;
- per il consonantismo si rintraccia con una certa frequenza la sonorizzazione di occlusiva dopo nasale, assolutamente normale in area alto-meridionale, ed estesa nella Puglia settentrionale anche all'assimilazione di sonorità delle sibilanti ([s] > [z]) sempre dopo nasale<sup>29</sup> (es. *quando* ['quanto', a14], *manganza* [b2]; *indenzione* [d1], *penzato* [d3]; *comingiava* [d5]); è viceversa interessante la ricorrenza del corrispondente esito ipercorretto, segno – come accennato sopra – di una volontà auto-correttoria da parte degli scriventi (*mi sempravano* [a8]; *campiate* [a13]; *avento vissuto* [a13]), pienamente confermata dalla complessiva prevalenza in tutti e quattro gli scriventi di voci con occlusive postnasali sorde dello standard;
- sempre per il consonantismo si registra una certa oscillazione nell'uso di scempie e doppie, aspetto a cavallo tra grafia e fonetica che riguarda in quest'area gli esiti della bilabiale sorda (*b*) e delle affricate prepalatali e alveolari (*g*, *ç*) (si vedano le forme *stazzione*, *fabriche*, *sabbato*, *subbito*, *staggione* rintracciabili nel corpus)<sup>30</sup>;
  - per la morfologia, è comune all'area alto-meridionale l'uso di aggettivi in luogo di avverbi (es. *non mi ricordo preciso* [a7]; *lavoravame pesante* [d4]); si oppone il "solito" probabile caso ipercorretto (*la paga del Soldato era poco* [b4])<sup>31</sup>;
- altrettanto normale, ed esito stavolta panitaliano, è la confusione tra gli ausiliari nei tempi composti (es. *non a voluto uscire fuori* [a3]), con prevalente uso di *avere* che nel nostro caso potrebbe dipendere anche da una convergenza con il sistema della lingua d'arrivo, che prevede soltanto *have* come ausiliare; interessante per questo aspetto l'oscillazione *abbiamo voluto di uscire fuori* / *siamo usciti fuori* (a3), ma anche l'esito opposto a questa consuetudine in *ognuno e imparato la lingua Inglese* (a12) e *mio padro e decise di scasare* (d12)<sup>32</sup>.

Appaiono invece maggiormente marcati in senso dialettale altri elementi di questi testi, la cui frequenza risulta, tuttavia, non elevata: in ambito fonetico la riduzione pressoché

<sup>28</sup> L'oscillazione può essere di matrice locale, e derivare dal sistema atono trivocalico [a], [ə], [u] che caratterizza ampie zone dell'Italia alto-meridionale (cfr. Loporcaro, 2009: 151).

<sup>29</sup> Cfr. Loporcaro (2009: 130). Sull'assimilazione di sonorità della sibilante dopo consonante nasale cfr. Telmon (1993: 109 e 112); per analoghe sonorizzazioni di occlusive postnasali in lettere di emigrati di area mediana cfr. Salvatore (2017: 188-193).

<sup>30</sup> Per questo aspetto, comune a molti italiani regionali mediani e alto-meridionali, cfr. Telmon (1993: 111); per lo stesso fenomeno in emigrati di area mediana cfr. Salvatore (2017: 194).

<sup>31</sup> Per la ricorrenza di questo elemento nelle scritture popolari di area mediana cfr. Fresu (2014: 213); in scritture di emigrati di area mediana cfr. Palermo (1990: 419) e Salvatore (2017: 195-196).

<sup>32</sup> Per la ricorrenza di questo tratto in area alto-meridionale cfr. Loporcaro (2009: 140-141).

costante dell'elemento palatale nella laterale palatale in articoli e pronomi (*gli>li*, es. *darli* [a3]), con perdita totale in *i Italiani* (a12); l'articolo neutro singolare *e* nel primo scrivente (es. *e' due Maiali* [a3]; *e banditi insistevano* [a4])<sup>33</sup>; la resa maggioritaria delle forme di 1<sup>a</sup> persona singolare dell'imperfetto in *-a* (es. *io me ne andava* [a9]), con oscillazione comunque presente con l'uscita dello standard, e ancor più evidente quando riguarda due occorrenze vicine e in coordinazione fra loro (es. *perché vedeva che cera futuro, io pensava e dicevo non deve essere sempre così* [a10]); l'esito *-iame*, accanto al costante *siemi* ('siamo'), per la 1<sup>a</sup> persona plurale nei tempi dell'indicativo nel quarto scrivente (*comingiame, eravame, arrivame, godiame, divertiamme* ecc.), contro la forma in *-iamo* dello standard negli altri tre scriventi; tra gli indeclinati ricorre infine due volte il tipo *ogne* (a9, d3), contro una sola attestazione dello standard *ogni* (a7)<sup>34</sup>.

#### 4. ORGANIZZAZIONE TESTUALE DELLE AUTOBIOGRAFIE DI SAMMARCHESI

Come detto in premessa, l'aspetto più interessante di queste autobiografie risiede nella loro organizzazione testuale. A una rapida lettura, esse possono sembrare difficilmente comprensibili, per via dell'apparente trascuratezza sintattica e dell'uso diverso dallo standard dei segni di punteggiatura. In questo esame si tenterà di evidenziare l'emergenza (e spesso l'elevata ricorrenza) di strumenti che, viceversa, favoriscono la loro comprensibilità. Ciascuna di queste produzioni coltiva infatti l'imprescindibile obiettivo di essere compresa da un interlocutore, ed è dunque utile indagare i mezzi con i quali si tenta di perseguire questo scopo.

Qualche riga su come nascono questi testi. Si tratta di autobiografie redatte su richiesta di compaesani residenti a San Marco: ciò impone a chi elabora la testimonianza di muoversi tra il piano della monologicità e il piano di un'interazione fittizia con lettori mai conosciuti personalmente<sup>35</sup>. Il racconto della propria esperienza nasce dunque da uno stimolo esterno, ma procede per via di uno stimolo interno che presuppone un processo di negoziazione continua con il ricevente (chi scrive si chiede che cosa possa interessare a chi legge e che cosa sia meglio tacere). Insomma, come accade in molte produzioni analoghe, scritte e orali, «il narratore acquista, nel farsi del suo racconto, consapevolezza del suo ruolo e della sua identità temporanea di guida dell'evento»<sup>36</sup>.

L'andamento fortemente narrativo di questi testi determina alcune loro caratteristiche testuali. A livello sintattico<sup>37</sup>, la narrazione autobiografica presenta un'organizzazione del

<sup>33</sup> Si tratta probabilmente di un esito grafico della forma neutra plurale diffusa in ampie porzioni dei dialetti alto-meridionali (cfr. Loporcaro, 2009: 152).

<sup>34</sup> Su esiti di questo tipo nei dialetti garganici cfr. la fondamentale trattazione di Melillo (1926).

<sup>35</sup> Oltre a questo dato contestuale, va evidenziato che in sociolinguistica alcuni studiosi hanno considerato il monologo come atto linguistico derivato e strettamente connesso al dialogo, poiché elaborato in forma di «dialogo interno» (cfr. su tutti, Dressler, 2005); e d'altronde si può leggere anche nell'ultima fase delle riflessioni di Benveniste una tendenza ad avvicinare molto i concetti di «enunciazione» (attualizzazione delle forme linguistiche in un atto unico e irripetibile) e di «discorso» (cfr. Manetti, 2015: 118); per la co-costruzione del significato tra mittente e ricevente cfr. Bazzanella (2005: 208-212).

<sup>36</sup> Paternostro (2010: 113). Sugli stimoli esterno e interno che conducono all'elaborazione di un atto narrativo cfr., dal punto di vista sociolinguistico, le osservazioni di Labov (2007: 47-48).

<sup>37</sup> In generale, a livello sintattico questi testi presentano una precaria organizzazione dei periodi, tratto tipico dell'italiano popolare. Ciò si manifesta chiaramente nei cambi di progetto (elemento assai ricorrente nei testi semicolti e in tipologie testuali analoghe a quelle qui esaminate: cfr. D'Achille, 1994: 71 e Ricci, 2014: 185): *me poi la casetta incominciava a prendere fuoco il tetto* (a4); *cera BAIRNDALE dove prima della Guerra forse era il centro*

periodo incentrata sulla giustapposizione: l'affiancamento di frasi (o meglio unità testuali che non sempre si possono definire frasi)<sup>38</sup>, talvolta separate da segnali di interpunzione e talvolta affiancate senza nessun segnale di divisione. Basta un esempio a descrivere questo andamento:

Carissima [...] questo sarebbe la mia biografia più o meno come io credo, prima che io incomincio mi deve scusare per gli errori, questo e la prima volta che mi sono trovato a una cosa del Genere (a1).

Viene allora spontaneo chiedersi come il destinatario possa efficacemente decodificare il messaggio. Intanto la narrazione per unità testuali doveva rappresentare un meccanismo comune nell'interazione quotidiana<sup>39</sup>, e dunque familiare per gli interlocutori. Entro il patto comunicativo tra mittente e ricevente, quest'ultimo è chiamato a recitare un ruolo attivo nella decodifica del messaggio, ricavando inferenzialmente i nessi non esplicitati nello scritto. Ciò accade ad esempio nel brano appena citato, dove prima della frase marcata (pseudo-scissa) *questo e la prima volta che ...* manca un coesivo di natura causale che può essere ricavato senza difficoltà da chi legge<sup>40</sup>.

Questo aspetto sintattico impone dunque al lettore una partecipazione tutt'altro che passiva alla ricezione del messaggio. D'altra parte, va nella direzione di un alleggerimento del suo compito lo scarso affidamento degli scriventi ai contenuti impliciti, in particolare alle implicazioni. Il procedimento dipende probabilmente dalla già citata negoziazione del proprio ruolo da parte dello scrivente, ignaro di quanto elevata possa essere la condivisione con il/i lettore/i del contesto extra-linguistico. Nella nostra prospettiva, questo dato è tanto più interessante perché va in parte a compensare lo sforzo che viene invece richiesto all'interlocutore per inferire i nessi (spesso subordinativi) tra le unità del testo.

Se dunque, di norma, nella formulazione di un messaggio il mittente «fa delle supposizioni su ciò che il ricevente sa o non sa a proposito di quanto sta per dire»<sup>41</sup>, nei nostri testi emerge una certa tendenza ad abbondare in spiegazioni (di contenuti implicabili) attraverso l'impiego esteso di costrutti esplicativi introdotti dal connettivo *cioè*. Vediamo solo alcuni casi dalla prima testimonianza:

*dei San Marchesi* (a7). Ma anche nell'uso di elementi marcati per la loro diffusione locale come i connettivi con *che* ridondante (es. *mentre che loro scappavano* [a5]; *appena che o visto l'Australia* [a9]); e di elementi devianti rispetto allo standard come le errate concordanze (es. *9 mesi di lavoro per mio Padre e stato tutto perso* [a6]).

<sup>38</sup> Nella gran parte dei casi si tratta di quelle che Ferrari (2014: 50-51) definisce «unità comunicative»; certo, non è sempre esplicita la loro «funzione di composizione testuale che si definisce rispetto al cotesto», ma – come si vedrà – è sempre possibile inferire i legami di ciascuna unità con la parte di testo che la circonda.

<sup>39</sup> Valgono, per questo aspetto, le considerazioni di Testa (2014: 107), secondo il quale rispetto alla prosa colta la scrittura dei semicoli «si caratterizza per un'adizione integrale e massiccia delle strutture parlate sintonizzandole a un'esclusiva funzionalità comunicativa e a un'essenziale fruizione pratica».

<sup>40</sup> Lo stesso accade in molti altri casi, in cui l'individuazione del nesso subordinativo appare abbastanza agevole. Alcuni esempi: «mio Padre ritornato dal BELGIO dopo 9 mesi non li piaceva, la miniera era troppo pericolosa» (a6, legame causale), «o voluto trovare un'altro lavoro tra il 1952 e 53 cera una forte dipressione in Australia lavoro era molto scarso» (a9, legame avversativo), «in quei tempi non cerano seghe elettriche dovevamo tagliare tutto con la SCURA» (a10, legame consecutivo), «se i nostri figli non vogliono tornare allora vengo io in Australia dobbiamo sistemarci tutti insieme o tutti in Italia o tutti in Australia» (b2, legame causale), «non avevamo nemmeno sedie si sedeva sopra i sgabelli» (b3, legame consecutivo), «nessuno rispondeva mio padre a capito che lo facevano positivo si chiudevano dentre e non ashivano» (d2, legame consecutivo).

<sup>41</sup> Palermo (2013: 143).

Sono andato a scuola fino all'età di 11 anni cioè la quinta elementare (a2);  
 ci fermiamo dopo pochi minuti, cioè dopo 200 METRI ed entriamo in questo posto che lo chiamavano PUB – cioè sarebbe un BAR(a8);  
 Durante la mia sosta a SHEPPARTON o lavorato a cogliere la frutta cioè PIRE PESCHE (a9);  
 siccome questa ditta non guardava l'età della persona cioè la legge era in quei tempi che la paga sana dovevi avere 21 anni, io aveva 18 anni e prendeva la paga SANA circa 13 STERLINE alla settimana (a11);  
 allora molti di noi abbiamo sposati paesani oppure altre Italiane cioè Calabrese Siciliane ecc. (a12);  
 noi nella famiglia siamo molto chiusi, cioè ci visitiamo uno con l'altro spesso (a13)<sup>42</sup>.

Sempre nell'ambito degli strumenti utili a favorire la comprensibilità dei testi, si rintracciano una serie di spie che denotano il tentativo, a volte maldestro ma pur sempre apprezzabile, di garantire un'elevata coesione testuale. Come già notato per lettere di emigrati, nelle nostre autobiografie emerge – a ben vedere – la coscienza negli scriventi dell'inappropriatezza del semplice accostamento frasale<sup>43</sup>. Questa consapevolezza si manifesta in particolare attraverso la segnalazione, in vari modi, degli snodi tematici del testo. Diversamente dalle lettere, dove il cambio di argomento è marcato prevalentemente (a livello quantitativo) dalla ripresa dell'allocuzione al destinatario (il tipo *Caro/a* + nome)<sup>44</sup> o dai riferimenti metaepistolari, nelle autobiografie vengono impiegati in particolare quattro strumenti utili ad articolare il testo: la sovrabbondanza di riferimenti anaforici; la ricorrenza di costruzioni marcate; l'uso di connettivi in funzione testuale; l'abbondante ricorso al discorso riportato introdotto da *verba dicendi*.

I primi tre elementi ricorrono contemporaneamente in uno stesso estratto, che dunque si può qui citare come caso esemplare. Si tratta di un luogo del resoconto di A.M.V. in cui si narra di un furto subito in una cascina:

così mentre mio padre è andata a San Marco dal Notaio per firmare questo Contratto – il mal Viventi, che a quei tempi ce ne venno tanti perché non c'era legge, così ne anno approfittato l'assenza di mio Padre e la notte sono venuti a bussare alla porta del nostro (Pagliaio) o CASETTA, dicendo a noi di venire fuori, queste persone erano armati e coperti il Naso, indossavano cappotti che si usavano nei tempi più Antichi (a2).

L'estratto si avvia con un connettivo (*così*) che non ha nessun legame sintattico o semantico con il contesto precedente; viene usato, qui come in altre occasioni, soltanto

<sup>42</sup> L'esplicitazione di potenziali implicazioni si realizza anche in altro modo, come è evidente dagli esempi che seguono: «lori domandavano due maiale, perché avevamo due maiale e un po' di Galline» (a4), «un lunedì mattina alle 8.30 di mattina si parte dalla stazione di flinder ST. per il North Queensland» (b3), «Il 1957 il governo Australiano mi chiama alle armi per fare il soldato» (b4), «Comingiamo la vita di mio padre alla bella età della gioventù, si sposò con Celesta [...], sarebbe mia Madre, dopo è venuto alla luce un bel maschiotto sarebbe il fratello maggiore» (d1). Le sottolineature, qui e nei casi seguenti, sono di chi scrive.

<sup>43</sup> Cfr. Salvatore (2015: 254).

<sup>44</sup> Per l'abbondante presenza di questa struttura in funzione di articolatore testuale in lettere di emigrati cfr. Salvatore (2015: 239-240).

come articolatore, ovvero come segnale di cambio di argomento o di evoluzione del testo. Il racconto prosegue con due frasi con ordine marcato dei costituenti, funzionali a mettere in evidenza il tema (*che a quei tempi ce n'evano tanti*), o il rema (*ne anno approfittato l'assenza di mio padre*). Spicca infine il rinvio anaforico (*queste persone*), sostitutivo di una potenziale anafora zero e dunque non necessario in un periodo che procede per affiancamento di frasi coordinate e coreferenziali; il rinvio appare tuttavia utile allo scrivente per rinsaldare la coesione testuale, richiamando – per sovrabbondanza anaforica – il tema dell'enunciato, coincidente col soggetto *i mal viventi*.

Si parta dall'ultimo caso. In generale, la continuità tematica di un testo è garantita quando «l'emittente adopera un'ampia gamma di coesivi per facilitare il compito del ricevente»<sup>45</sup>. Uno dei problemi testuali maggiori per scriventi scarsamente alfabetizzati è proprio la continuità con cui gli elementi dell'enunciato devono rimandare al referente di cui si sta parlando. L'impiego di coesivi nei nostri testi non appare evidentemente in linea con quanto accadrebbe in testi di scriventi colti. Soprattutto nel caso di referenti semiattivi, gli scriventi procedono infatti per abbondanza, nel tentativo di elevare il più possibile il livello di coesione del proprio testo<sup>46</sup>. Ciò determina un'ipercoodifica talvolta grossolana delle catene anaforiche; va comunque evidenziato lo sforzo dei mittenti, che mettono in campo una serie di segnali che permettono di richiamare l'argomento degli enunciati<sup>47</sup>. Questa ipercoodifica si realizza soprattutto attraverso anafore per ripetizione, anche perché gli scriventi avvertono probabilmente che il recupero dell'antecedente sarebbe più complesso se si investisse prioritariamente sulle competenze morfo-sintattiche di chi scrive e di chi decodifica (le concordanze, elemento assai precario della competenza di questi scriventi)<sup>48</sup>. Si vedano alcuni esempi:

a questo punto i mal viventi mettono fuoco nella porta, e così dopo un po' di tempo abbiamo voluto di uscire fuori, perché avevano messo fuoco sulla porta, e noi soffocavamo (a3);

di più il nome di questa persona, dopo un periodo di tempo questa persona e stata arrestata (a5);

arriva a Melbourne 15 Agosto, dopo circa un anno a Melbourne, mio Padre parte per SHEPPERTON (a6);

SHEPPERTON estato un paese molto conosciuto dalla comunità San Marchese e Italiani, molti paesani abitano a SHAPPARTON da prima della guerra (a7);

dove molti San Marchesi erano prima della Guerra ma ora e disertata dai San Marchesi (a7);

e così ò trovato il lavoro a tagliare legna, per me era troppo dura a tagliare legna (a10);

il mio primo lavoro e stato in un giardino di frutta a putare gli alberi, la mia prima paga e stata £ 6.10 era tanto contento del mio primo lavoro (b2);

<sup>45</sup> Palermo (2013: 144).

<sup>46</sup> Questa caratteristica è riconosciuta nella lingua dei semicolti anche da Testa (2014: 106-107).

<sup>47</sup> Per la ricorrenza di questo tratto in una tipologia testuale analoga cfr. Ricci (2014: 186).

<sup>48</sup> Per i principi di recupero dell'antecedente in catene anaforiche cfr. Andorno (2005: 48-49).

mio Padre voleva tornare in Italia e a domandato a me e mio fratello di tornare in Italia, io e mio fratello abbiamo rifiutato (b2);

per mezzo della Union abbiamo trovato lavoro il lavoro era sporco e pesante era un lavoro da schiavo (b3).

Non mancano rinvii anaforici per mezzo di pronomi, o di incapsulatori anaforici (es. «Così dopo questa tragedia mio Padre emigrò in BELGIO» [a6]), in questo caso con accezione valutativa «inglobata nel significato lessicale del termine di ripresa»<sup>49</sup>; gli incapsulatori possono avere peraltro valore cataforico (es. «questo puntocia fatte tante impressione a noi tutti, a vedere la casa di legne, foderata di sacchi, e poi incollata la carta fiorata» [d4]).

Sempre nell'ambito della continuità di senso di un testo, è frequente (nelle autobiografie come nelle lettere di emigrati) l'impiego esteso di costruzioni marcate. Fatte salve le diverse funzioni che svolgono all'interno di un enunciato, si possono accomunare in questo discorso le dislocazioni a sinistra e a destra in quanto strutture che segnalano una segmentazione sintattica atipica e dunque, in prospettiva testuale, uno snodo contenutistico di un certo rilievo. È certo vero che la dislocazione a sinistra mette in evidenza un elemento tematico punto di partenza dell'enunciato, mentre a destra viene dislocato un elemento ritenuto già noto per il lettore o già presente nel cotesto/contexto condiviso dell'enunciazione<sup>50</sup>. D'altro canto, i due meccanismi contribuiscono – con incidenza diversa – a mettere in rilievo un elemento del discorso, spesso sottolineando che su questo elemento (e non su altri) bisogna porre l'attenzione<sup>51</sup>. Vediamo tutte le occorrenze presenti nel *corpus*:

a me'mi anno attaccato una SANGUETTA (a5);

un paio di scarpe mia Mamma li pagava 3600 lire (a6);

il viaggi l'abbiamo passato bene (a8);

il cinema non lo capiva perché parlava Inglese (a9);

le usanze non l'abbiamo campiato (a14);

la lingua San Marchesela parliamo forse migliore dei San Marchesi (a14);

l'Italiano non l'abbiamo più frequentato (a14);

Emi domandava me stesso chisà se li rivedro o forse sarà il primo o l'ultimo Addio (b1);

il vero Paese nativo nessuno me lo puo negare (b7);

di lavoro non ce nera (d2);

la nostra vita per 3 anni labbiamo passata nel bosco (d4);

lori a noi non ci potevano tanto vedere (d4).

<sup>49</sup> Cfr. Palermo (2013: 87). Sull'argomento è istruttiva la monografia di Pecorari (2017).

<sup>50</sup> Su queste funzioni cfr. i lavori pionieristici di Sornicola, 1985 e Benincà, 1988. Per una loro revisione più recente cfr. Palermo (2013: 160-164).

<sup>51</sup> Per la ricorrenza di costruzioni marcate in lettere di emigrati cfr. Salvatore (2017: 284-304).

siamo andato a riportarlo alla Caserma dei Carabinieri di quello che e successo (a5);

questo punto cia fatte tante impressione a noi tutti (d4)<sup>52</sup>.

Un meccanismo analogo, ma più elevato in diafasia, per mettere in rilievo l'introduzione di un nuovo argomento è senz'altro rappresentato dall'impiego di preposizioni tematizzanti (*poi anche per la lingua non capivameniente, ci facevame segno con le mane* [d4]) o di locuzioni dal sapore burocratico (*ARRIGUARDO il lavoro sono stato sempre fortunato* [a12])<sup>53</sup>.

Uno altro strumento utile a segnalare un cambio di argomento è rappresentato dall'impiego di connettivi con valore pragmatico. Private del loro valore semantico, queste particelle rivestono nel testo una fondamentale funzione di «segnalazione del progredire del discorso», e vengono pertanto a buon diritto annoverate tra i «segnali discorsivi»<sup>54</sup>. Alcuni casi:

Così siamo usciti fuori tra le fiamme i due BANDITI ci anno fatto mettere faccia a terra e ci anno legato con le mani dietro, così anno portati nel paglia della Puglia mentre altri accomplici anno presi i due Maiali che avevamo e un po' di galline (a3);

ma questo a durato per circa un anno, ma dopo verso la fine del 53 le cose sono campiate (a10);

ora sono ritirato di lavorare l'anno scorso ma sono sempre occupato (a12);

un mio amico di lavoro, mi fece questa fotografia, senza che me nera accorto, Quindi la staggione della canna e finita allora torniamo a casa (b4);

Poi ci e costato il viaggio per venire inavustralia con la nave tre anni di lavoro (c2);

e quindi campavano tutti di speranza, senza moneta, dunque come già o detto che passande con miseria e povertà sono passati 10 anni (d2);

abbiamo penzate fra noi dovisiemi andati a finire, dunque al porto anno prese la nostra cassa (d3);

mia mamma nel 1940 qui avuto un bambino che al presente la suo residenza e a Perth e sta bene, dunque grazie a Dio e con le nostre forze di lavoro andiamo bene (d5).

Ultimo e forse più notevole elemento testuale che va messo in rilievo nelle autobiografie qui esaminate è il ricorso al discorso riportato. Abbondano infatti in questi testi casi in cui il piano dell'enunciazione principale viene interrotto da un piano di enunciazione secondario, caratterizzato dalla citazione di un discorso diretto o di un flusso di pensieri. In questo modo gli enunciati citati vengono inquadrati in un nuovo contesto linguistico, riconoscibile per il lettore attraverso la contemporanea occorrenza di una moltiplicazione dei piani su cui si muove il discorso, e di contenuti o espressioni palesemente devianti rispetto all'enunciazione principale<sup>55</sup> (es. «TATUCCI ANGELO li

<sup>52</sup> Tra le frasi marcate si possono senz'altro segnalare altre costruzioni focalizzanti come le frasi scisse (es. «e due mesi che lò messo alla televisione» [a14]).

<sup>53</sup> Cfr. su questi aspetti Antonelli (2004: 40).

<sup>54</sup> Palermo (2013: 211). Tali strategie appaiono senz'altro mutate dal parlato, dove sono ampiamente più diffuse (cfr. Berretta, 1984: 241-242); per il loro statuto cfr. anche Bazzanella, 1995; per il loro esteso impiego in lettere di emigrati cfr. Salvatore (2017: 307-313).

<sup>55</sup> Su queste spie che rendono riconoscibile il discorso riportato cfr. Calaresu (2004: 111-123) e Calaresu (2015: 82).

implorava dicendoli questo è un piccolo ragazzo perché lo legato ma non ne anno voluto sapere» [a4]). È soprattutto questo secondo aspetto che potrebbe aver inciso sulla ricorrenza del discorso riportato in queste produzioni: la possibilità, cioè, di articolare il testo attraverso introduttori (*verba dicendi*) che contribuiscono a segnalare la scansione tematica. A ben vedere, non è un processo troppo diverso rispetto all'abbondante ricorso di riferimenti metaepistolari (tipo *ti voglio dire che ...*) nelle missive di scriventi con analogo livello di alfabetizzazione; lo strumento viene soltanto adattato alle esigenze del genere testuale autobiografia.

Le parole altrui (o le proprie in forma di flusso di pensieri, come in «io pensavo e dicevo tra me stesso, non tornerò più qui almeno che ci fosse qualche compramento» [a7]) vengono riportate per mezzo in particolare del cosiddetto discorso diretto libero, impiegato largamente in letteratura specie «per riprodurre il pensato o il monologo interiore»<sup>56</sup>. La ricorrenza estesa di questo strumento nelle nostre autobiografie pare possedere una doppia funzione pragmatica: da un lato richiamare l'attenzione “emotiva” del ricevente attirandone l'immedesimazione empatica nel contenuto esposto; dall'altro «presentare un'espressione linguistica, in sé compatibile con il discorso indiretto, in uno spazio testuale – tipicamente un inciso – che ne segnala l'estraneità rispetto al cotesto immediato»<sup>57</sup>. Di seguito una vasta casistica rintracciabile nel nostro *corpus*:

mio Padre si avvicina e mi disse, in Australia si usa quando una persona non vuole bere più deve pagare da bere dopo dice io non voglio bere più (a8);

io pensava e dicevo non deve essere sempre così, ma pensava sempre alla mia Mamma e fratelli e Sorelle (a10);

mio padre ritorna a Melbourne da SHAPPERTON mi scrisse, e disse caro figlio il lavoro si incomincia a trovare nella Città (a11);

Matteo disse, certo che potete andare, la moneta che si pagava e poco (a11)<sup>58</sup>;

risponde il mio amico Ciro e disse, perche non andiamo e impariamo SALDATORI perché dove lavoro io ci sono tanti di questo mestiere (a11);

Emi domandava me stesso chisà se li rivedro o forse sara il primo o lultimo Addio (b1);

mia Madre scrivo a mio Padre dicendo se i nostri figli non vogliono tornare allora vengo io in Australia (b2);

il padrone ci portava al paese e ci diceva fate presto che fra una mezzora si parte io per fare alla svelta mi sono seduto per terra (b4);

piano che la guardava mi veniva da piangere pensando qui e dove io o pasato la mia infanzia dove sono cresciuto io e tutto la mia famiglia (b6);

<sup>56</sup> Palermo (2013: 138).

<sup>57</sup> Ferrari (2014: 241). Insieme a molti altri elementi linguistici esaminati sopra, si rintraccia un «incrocio di discorso diretto e indiretto, giustapposti senza i consueti segni demarcativi» anche in una lettera di un'emigrata originaria di Locorotondo esaminata da Coluccia (1994: 724).

<sup>58</sup> Molto interessante che immediatamente prima, nello stesso enunciato, sia presente un discorso indiretto: «io e il mio amico che eravamo insieme un certo Ciro Lombardi, abbiamo domandato, se anche noi potevamo andare a questa scuola» (a11). Non mancano nel *corpus* altri casi di discorso indiretto: es. «dopo la mia testa ha pensato di lavorare per conto mio e faceva io il padrone e aveva io gli operai sotto» (c2).



un'altra volta l'anno detto andate a chiedere al consolato italiano chissà vi può aiutare (d2);

lui mio padre a pensato, a ritornare non è cosa perché non aveva moneta (d3);

abbiamo pensato fra noi dovisiemi andati a finire (d3);

tante volte diceva la mamma abbiamo lasciato il nostro paese perché era povero e siamo venuti qui che è peggio, poi è scoppiata la guerra (d4);

Questi strumenti rappresentano dunque le coordinate fornite dal mittente al destinatario, a cui si richiede pur sempre una forte partecipazione per decodificare il testo. Questo percorso di decodifica può essere rappresentato come un viaggio in una grande metropoli (per rievocare metaforicamente quanto si legge in queste testimonianze): l'insieme di viuzze (unità comunicative) si può affrontare, trovando la strada giusta, soltanto ben interpretando i segnali inseriti tra le righe, e rappresentati in particolare dagli strumenti di articolazione del testo appena descritti.

## 5. CONCLUSIONI

La lingua degli emigrati da San Marco in Lamis appare, come è normale in contesto alloglotto, interferita sia dalla L1 (la varietà locale) sia, in misura minore, dalla L2 (l'inglese)<sup>59</sup>. L'interferenza della L1 è stata variamente mostrata in questa analisi. Basta qui aggiungere che si rintracciano anche veri e propri localismi (es. GESINA [a2] 'bosco passato a coltura'; SANGUETTA [a3] 'sanguisuga'), sempre segnalati graficamente da A.M.V., alla stregua dei forestierismi, attraverso le lettere maiuscole<sup>60</sup>.

L'interferenza della L2 si misura senz'altro dalla ricorrenza di prestiti non adattati (*siamo andati a dormire ad un BORDING HOUSE* [a8]; *Antoniella e HIGH SCHOOL-TEACHER. ON PHISICAL EDUCATION* [a13]; *1 tank reserbatoio di acqua per bere, si poteva piantare la vegetable* [d4]); dall'accostamento orizzontale di termini italiani e inglesi (es. *non anno comperato più TOMATO Pomodori* [a6]); o dalla spiegazione dei secondi attraverso glosse traduttive (es. *entriamo in questo posto che lo chiamavano PUB – cioè sarebbe un BAR* [a8]; *ci a portate a conoscere la marchetta (Vittoria Market)* [d3]). Ma anche attraverso l'impiego di termini in cui si verifica una convergenza fra italiano regionale e inglese (es. il probabile calco semantico *money > moneta*). E soprattutto tramite il ricorso a strutture analoghe a quelle inglesi per calchi strutturali consistenti nella preta traduzione in italiano di una struttura della L2; ciò accade nel frequente articolatore *e così* (<*and so*) già esaminato sopra; nelle strutture con infinito preposizionale dopo verbi modali (es. *abbiamo voluto tutti di andare a lavorare al BOSCO* [a2]), in analogia con *we want to* dell'inglese; e nell'uso della perifrasi *avere + infinito* (<*have to* inglese) per esprimere necessità (es. *abbiamo avuto aspettare fino alla mattina* [a5])<sup>61</sup>.

<sup>59</sup> Si tratta di una dinamica percentualmente analoga a quella riscontrata da Haller, 1993 (in particolare si vedano i dati di p. 8) in contesto statunitense. Per altri dati sull'atteggiamento degli italiani in Australia verso l'italiano e l'inglese cfr. Bettoni, Gibbons, 1990.

<sup>60</sup> Non sorprende la bassa frequenza di questi localismi lessicali, rintracciabili in frequenza altrettanto scarsa in testi analoghi come i diari (cfr. Ricci, 2014: 190).

<sup>61</sup> L'assenza di reggenza preposizionale dell'infinito (con *a* o *da*) fa sospettare che si tratti di un fenomeno di interferenza con la L2 e non di un futuro espresso con una locuzione analitica, normale nei dialetti alto-meridionali (cfr. Loporcaro, 2009: 135).

Al di là di queste emergenze superficiali, si rintraccia nelle nostre produzioni un certo equilibrio tra le componenti della competenza linguistica triglottica (dialetto, italiano, inglese) degli scriventi, componenti che si sovrappongono spesso in modo confuso e dando luogo a esiti inattesi<sup>62</sup>. Come notato per le lettere di emigrati, si può dire anche per queste testimonianze che «il tentativo di avvicinare, nel tempo, l'architettura sintattico-testuale alla norma linguistica e l'emergenza di tratti tipici del parlato rappresentano dunque due aspetti che si alternano con costanza»<sup>63</sup>.

Da queste considerazioni emerge il profilo di una lingua comprensibile ed efficace, perché raggiunge il suo obiettivo primario (comunicare qualcosa che sia decodificabile dal destinatario). D'altra parte, si tratta di una lingua di racconti di vita, di sofferenze e di disperazioni che spesso vengono messi in rilievo da strutture (specie le dislocazioni e il discorso riportato) che suscitano anche empatia e partecipazione del mittente a quanto narra. E lo si fa con uno sforzo che vale la pena compiere, poiché – per stessa ammissione degli scriventi – la lingua rappresenta una parte essenziale dell'identità dell'emigrante e metafora della sua esperienza migratoria<sup>64</sup>. E quale modo migliore per narrare questa esperienza, se non ripercorrere la strada dalle fatiche linguistiche del doppio *shifting* all'affermazione sociale, professionale (e linguistica) all'estero attraverso le parole di A.M.V. (a14):

mi deve scusare la mia caligrafia e i miei sbagli o fatto la quinta elementare,  
e poi l'Italiano non l'abbiamo più frequentato per molti Anni ma può darsi  
che da oggi in poi forse lo parleremo meglio perche ora ci abbiamo la  
TELEVISIONE ITALIANA.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2004), “La grammatica epistolare nell'Ottocento”, in Antonelli G., Chiummo C., Palermo M. (a cura di), *La cultura epistolare nell'Ottocento. Sondaggi sulle lettere del CEOD*, Bulzoni, Roma, pp. 27-49.
- Avolio F. (2009), *Lingue e dialetti d'Italia*, Carocci, Roma.
- Bazzanella C. (1995), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. III, pp. 225-260.

<sup>62</sup> Fatto salvo il contesto alloglotto in cui si trovano gli emigrati, la stratificazione del loro repertorio non è molto distante da quanto osserva Testa (2014: 20) per i semicolti residenti in Italia: «una realizzazione linguistica intermedia che, tenendo dell'uno e dell'altro, mette in contatto (e anche in attrito) i due mondi dell'oralità e della scrittura. Ovvero: la varietà multiforme delle parlate locali e la varietà standard dell'italiano normativo senza però sfociare in una trascrizione delle prime (anzi è opinione comune che i tratti dialettali siano minori di quanto ci si attenderebbe) e senza neppure coincidere tantomeno con la seconda». Sulla non netta linea di demarcazione fra italiano comune e «italiani locali» cfr. le condivisibili puntualizzazioni di Trifone (2017: 194-201).

<sup>63</sup> Salvatore (2017: 323).

<sup>64</sup> Oltre che l'unico canale impiegato per molti domini e situazioni (cfr., specie per il focus sulla situazione degli italiani in Australia, Bettoni, 1993: 425-429).

- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Benincà P. (1988), "L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. I, pp. 115-194.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale. Atti del XV Convegno della Società di Linguistica Italiana (SLI)*, Genova – Santa Margherita Ligure, 8-10 maggio 1981, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Bettoni C. (1993), "L'italiano fuori d'Italia", in Sobrero A. A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 411-462.
- Bettoni C., Gibbons J. (1990), "L'influenza della generazione e della classe sociale sugli atteggiamenti linguistici degli italiani in Australia", in *Rivista italiana di dialettologia*, XIV, pp. 113-37.
- Bevilacqua P., De Clementi A., Franzina E. (a cura di) (2001), *Storia dell'emigrazione italiana. I. Partenze – II. Arrivi*, Donzelli, Roma.
- Calaresu E. (2004), *Testuali parole. La dimensione pragmatica e testuale del discorso riportato*, FrancoAngeli, Milano.
- Calaresu E. (2015), "I segnali indiscreti: il riconoscimento della rappresentazione e ricostruzione di discorsi (o discorso riportato)", in *Linguistic Insights*, 178, pp. 81-98.
- Coluccia R. (1992), "La Puglia", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, UTET, Torino, pp. 685-719.
- Coluccia R. (1994), "La Puglia", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Testi e documenti*, UTET, Torino, pp. 687-728.
- D'Achille P. (1994), "L'italiano dei semicolti", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana. II. Scritto e parlato*, Einaudi, Torino pp. 41-79.
- D'Achille P. (2003), *L'italiano contemporaneo*, il Mulino, Bologna.
- D'Achille P. (2010), *Italiano popolare*, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, Roma: [http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-popolare\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-popolare_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- D'Amaro S., Del Vecchio A. (2006), *E così ho lasciato la mia terra. Voci, volti e ricordi degli emigrati di San Marco in Lamis e di Rignano Garganico*, Centro Regionale Servizi Educativi e culturali Fg/27, San Marco in Lamis [I ed. 2001].
- D'Amaro S., Del Vecchio A., Lizzadro L. (2007), *Italy Italien Italie Italia. L'emigrazione dalla Capitanata tra il secondo dopoguerra e gli anni '70*. Ristampa riveduta e ampliata, Centri Regionali di Servizi Educativi e Culturali della provincia di Foggia, San Marco in Lamis [I ed. 2003].
- De Mauro T. (1970), *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari [I ed. 1963].
- Dressler W. U. (2005), "Testo vs. Discorso. Aspetti teorici, macro- e micro-testuali", in D'Achille P. (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali. Atti del VII Convegno SILFI (Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana)*, (Roma, 1-5 ottobre 2002), Franco Cesati, Firenze, vol. I, pp. 33-43.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Fresu R. (2014), "Scritture dei semicolti", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto. III. Italiano dell'uso*, Carocci, Roma, pp. 195-224.
- Grassi T. et alii (2014), *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, Società Editrice Romana, Roma.

- Haller H. W. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*, La Nuova Italia, Firenze.
- Labov W. (2007), "Narrative pre-construction", in Bamberg M. (a cura di), *Narrative: State of art*, J. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 47-56.
- Loporcaro M. (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Roma-Bari.
- Manetti G. (2015), "Ci sono una o due concezioni di enunciazione in Benveniste? Verso la cosiddetta «invenzione del discorso»", in Palermo M., Pieroni S. (a cura di), *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pacini, Pisa, pp. 101-118.
- Martellone A. M. (2005), "Generazione e identità", in *Verso l'America. L'emigrazione italiana e gli Stati Uniti*, Donzelli, Roma, pp. 243-256.
- Melillo G. (1926), *I dialetti del Gargano: saggio fonetico*, tip. F. Simoncini, Pisa.
- Palermo M. (1990), "Interferenza linguistica e sintassi popolare nelle lettere di un'emigrata italo-argentina", in *Studi di grammatica italiana*, XIV, pp. 415-439.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Paternostro G. (2010), "La narrazione autobiografica in prospettiva sociolinguistica. Interazione, discorso e parlanti nelle inchieste dell'Atlante Linguistico della Sicilia (ALS)", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 2, pp. 243-264.
- Pecorari F. (2017), *Quando i processi diventano referenti. L'incapsulazione anaforica tra grammatica e coesione testuale*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Ricci A. (2014), "Libri di famiglia e diari", in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, III. *Italiano dell'uso*, Carocci, Roma pp. 159-194.
- Sacchi P., Viazzo P. P. (2003), *Più di un Sud. Studi antropologici sull'immigrazione a Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Salvatore E. (2015), "Sull'articolazione testuale in lettere di emigrati italiani", in *Studi di grammatica italiana*, XXXIV, pp. 231-262.
- Salvatore E. (2017), *Emigrazione e lingua italiana. Studi linguistici*, Pacini, Pisa.
- Sornicola R. (1985), "Un metodo di analisi della struttura informativa e sue applicazioni all'italiano", in De Bellis A., Savoia L. M. (a cura di), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive*. Atti del XVII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Urbino, 11-13 settembre 1983, Bulzoni, Roma, pp. 3-18.
- Testa E. (2014), *L'italiano nascosto. Una storia linguistica e culturale*, Einaudi, Torino.
- Trifone P. (2017), *Poco inchiostro. Storia dell'italiano comune*, il Mulino, Bologna.

# ***I RICORDI DI LONDRA* DI EDMONDO DE AMICIS: UN'ANALISI LINGUISTICA**

*Alessandro Canazza*<sup>1</sup>

## **1. INTRODUZIONE E BREVE STORIA EDITORIALE**

Centrali nella produzione di Edmondo De Amicis e tutti, sebbene in diversa misura, editorialmente fortunati sono i sei libri di viaggio che, da autore prolifico qual era, pubblicò in otto anni, tra il 1871 e il 1879<sup>2</sup>. Le vicende editoriali del reportage che sarà oggetto di questa analisi linguistica – *Ricordi di Londra* – meritano di essere ricordate perché, tra l'altro, testimoniano il raffreddamento dei rapporti tra il Nostro e Gasparo Barbèra, l'editore che dal 1871 curava la pubblicazione dei racconti esotici del De Amicis. *Ricordi di Londra* si basa sulla permanenza – circa dieci giorni nell'estate 1873 – dell'autore nella capitale britannica, come parte di una più lunga esperienza di viaggio nei Paesi del Nord che comprendeva Parigi, città da cui l'autore muove, attraverso la Manica, in direzione dell'Inghilterra, e l'Olanda: in particolare quest'ultimo soggiorno, che raggiunge la durata complessiva di un mese se sommato al secondo viaggio nel Belgio e nei Paesi Bassi dell'inverno 1873-74 intrapreso su esortazione dell'editore Barbèra, costituisce l'argomento di *Olanda*, opera forse più celebre e corposa, assieme alla precedente *Spagna*, della produzione odeporetica del De Amicis. Fin dall'inizio *Ricordi di Londra* nacque come un'opera minore, destinata a confermare i guadagni ed il successo di pubblico dei best-seller che l'avevano preceduta, ma senza particolari ambizioni, come testimoniato, del resto, anche dalla relativa brevità del soggiorno londinese, se paragonato agli altri: ricorda Danna (2000: 76) che «della capitale inglese [il Nostro] non voleva che cogliere “un'impressione”, da sfruttare per un resoconto facile e disimpegnato (non per questo d'effetto meno sicuro), mentre la visita nei Paesi Bassi fu accompagnata da un'attività di documentazione non meno ampia – e certo più sistematica e scaltrita – di quella relativa alla Spagna».

Alla stesura dell'opera De Amicis si dedicò nell'inverno 1873-74, lavorando contestualmente anche alle *Pagine sparse* e a *Olanda*<sup>3</sup>. Le informazioni che possediamo circa la genesi del testo non sono molte: il sodalizio con Emilia Peruzzi – la correttrice fiorentina delle bozze – continua, «anche se in quantità minore che in passato», ma «la loro corrispondenza, ormai piena di reticenze» anche per un raffreddamento dei rapporti personali, non include *Ricordi di Londra*, sia a causa del disimpegno con cui l'autore lavora al testo, sia perché presumiamo che le tecniche della revisione in senso fiorentinista siano

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

<sup>2</sup> DBI, s.v. *DE AMICIS*, *Edmondo*, vol. XXXIII, 1987.

<sup>3</sup> Danna, 2000: 85.

ormai da lui pienamente controllate<sup>4</sup>; «più illuminante [...] è il carteggio con Barbèra»<sup>5</sup>, che evidenzia sia «un divario lieve e presto superato, [...] fra l'intento dell'editore di produrre "libri utili" e le ambizioni di De Amicis, preoccupato [...] che la presenza di una carta geografica tra le pagine di *Olanda* "desse al libro un faux-air di trattato di geografia", ovvero "un'aria un po' scolaresca"», sia «ben altri [...] fattori» che stavano «minando il rapporto con l'editore fiorentino»<sup>6</sup>, nello specifico legati a *Ricordi di Londra*.

Gasparo Barbèra, come in altre occasioni aveva fatto, vietò in modo «esplicito», «cortese ma fermo», al De Amicis di «anticipare sui giornali le pagine di *Olanda*»<sup>7</sup> («Non sarei contento ch'Ella facesse passare prima per un giornale gli articoli sull'Olanda. Non nocque forse alla *Spagna*; ma non mi sembrerebbe prudente di correre di nuovo il rischio. – In questo caso mi riserverei il diritto»<sup>8</sup>). Il Nostro, alla ricerca di «una rapida fonte di guadagno nelle sue impressioni londinesi»<sup>9</sup>, le scrisse «nell'autunno '73, offrendole al direttore della "Nuova Antologia" [Francesco Protonotari] e poi, forse senza neppure attenderne la risposta<sup>10</sup>, vendendole a Treves, che sostiene con esse il rilancio della sua rivista destinata a maggior fortuna, la "Nuova Illustrazione Universale"»<sup>11</sup>.

L'editore milanese, con cui De Amicis aveva già collaborato in passato, dimostra, a giudizio di Danna, un «carattere più dinamico»<sup>12</sup>, permettendogli di «attuare anche per i testi di viaggio, e in brevissimo tempo, quel progetto di doppia pubblicazione, di interscambio periodico-volume che Barbèra aveva tanto avversato»<sup>13</sup>. Così, sempre per i tipi dell'editore milanese, «il libretto, che per raggiungere una mole accettabile ripropone in appendice un testo<sup>14</sup> uscito nove anni prima sul "Giro del mondo" (*Una visita ai quartieri poveri di Londra* di Simonin), vede la luce nel maggio 1874»<sup>15</sup>, col titolo di *Ricordi di Londra* (modificato rispetto a quello proposto al Protonotari per lettera), lo stesso con il quale era apparso nella «Nuova Illustrazione Universale» l'inverno precedente «in quattro parti, rispettivamente nei nn. 1, 5, 7, 10 (14 dicembre 1873, 11-25 gennaio e 15 febbraio 1874)»<sup>16</sup>.

Nella *Prefazione* l'editore giustifica la scelta di pubblicare i *Ricordi* in volume affermando che «da ogni parte ci veniva la domanda di farne un volume a parte», dato che i lettori avevano molto apprezzato «l'esattezza e freschezza delle descrizioni» e le «impressioni rese con quel calore e colore che l'autore della *Vita militare* dà a tutti i suoi scritti», e attribuendo addirittura alla «modestia dell'autore» che non lo si fosse fatto prima. Si

<sup>4</sup> *Ibidem*. Si consideri il seguente passo, già in Danna, 2000: 85, nota 46, tratto dalla corrispondenza De Amicis – Peruzzi, riferito a *Olanda*: «Ho riletto le bozze di Zelanda e sono lietissimo di vedere che ci ha trovato poco da segnare; non solo: ma che quasi tutte le cose segnate sono errori di stampa».

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Danna, 2000: 86.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Lettera del 13 agosto 1873, citata in Danna, 2000: 86, nota 48.

<sup>9</sup> Danna, 2000: 86.

<sup>10</sup> È quanto si evince dalla lettera del 3 novembre 1873, già in Danna (2000: 86, nota 49): «Ed ora ho offerto per lettera al Protonotari un lavoro intitolato *Quindici giorni a Londra*. Vuol scommettere che mi fa aspettare la risposta per giorni? E io venderò il mio lavoro a un altro».

<sup>11</sup> Danna, 2000: 86, nota 49.

<sup>12</sup> Danna, 2000: 87.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> Il testo, firmato dall'ingegnere e geologo marsigliese Louis Laurent Simonin, uscì nel 1862 sulla rivista francese «*Revue du monde*» e in seguito sul periodico di viaggi italiano «*Il Giro del Mondo*», fondato nel 1863 e diretto da Emilio Treves, che deteneva i diritti della traduzione italiana e poté «riciclarla» per porla in appendice a *Ricordi di Londra*.

<sup>15</sup> Danna, 2000: 87.

<sup>16</sup> Danna, 2000: 86, nota 49.

avverte però il lettore – probabilmente a scopo cautelativo, vista l’oggettiva esiguità del testo – «come coteste pagine fossero destinate a giornale e scritte per giornale, e non vogliono perciò essere giudicate come libro»: ma d’altronde «non è dal numero delle pagine che si apprezza il valor letterario». Una certa abilità dialettica si riscontra inoltre nelle motivazioni con cui viene presentata la scelta di «accoppiare ai *Ricordi* del De Amicis quelli del Simonin»: per l’editore, nella testimonianza della Londra magniloquente e monumentale del Nostro e in quella più dimessa del Simonin (che di quella stessa metropoli ha visto «il brutto, la miseria, lo squallore»), «le descrizioni si completano» e mostrano «le due faccie [sic] non di una metropoli, ma dell’intera umanità»<sup>17</sup>.

L’opera risulta molto letta negli anni ’70 tanto da meritare, oltre alla *princeps* del 1874, che, come abbiamo visto, segue di qualche mese la pubblicazione a puntate su rivista, quasi una ristampa all’anno: nel 1875, 1876, 1877, 1878 e 1880. Successivamente l’interesse del pubblico sembrò diradarsi, ma non sparì del tutto, come testimoniano le nuove ristampe del 1882, del 1891, del 1893, del 1894 e infine del 1901, l’ultima vivente l’autore. Occorre segnalare che anche dopo la morte del Nostro l’opera continuò ad essere ristampata con regolarità, nel 1909, nel 1914, nel 1921 e infine nel 1928. In tempi più vicini a noi, annoveriamo solo due edizioni, una con prefazione di Natalia Milazzo (Messaggerie Pontremolesi, Milano, 1989) e una, la più recente, a cura di Luciana Pasquini (Carabba, Lanciano, 2007).

Lo status delle ristampe dei *Ricordi di Londra* secondo i criteri più aggiornati della filologia dei testi a stampa (nuove edizioni controllate dall’autore, nuove impressioni della medesima edizione, nuove emissioni a cura dell’editore con la modifica dei soli dati editoriali) non è ben definito: occorrerebbero studi comparativi specifici per determinare il percorso e la *ratio* delle modifiche, se ve ne sono, in ciascuna ristampa. Per parte nostra, ci siamo occupati di verificare il cambiamento linguistico intercorso tra la *princeps* del 1874 e l’edizione del 1901<sup>18</sup>, l’ultima sulla quale l’autore poté effettivamente operare: la natura e la tendenza delle correzioni – che sono ben attestate – suggeriscono, come diremo, una partecipazione attiva del Nostro al processo correttorio, che verosimilmente non fu delegato agli apparati editoriali, salvo forse per alcuni aspetti, che pure verranno messi in luce. Anche l’anonima traduzione del *reportage* di Simonin subisce delle variazioni, talvolta significative, tra la prima e l’ultima stampa considerate: in questo caso è assai inverosimile che il De Amicis vi abbia messo mano, ma non sarà oziosa una riflessione collaterale sulle scelte dell’anonimo traduttore, anche in prospettiva diacronica.

La seguente analisi, pertanto, metterà in evidenza:

- le variazioni che intercorrono tra la prima edizione a stampa e l’ultima vivente l’autore (sia per quanto riguarda *Ricordi di Londra* sia per quanto riguarda *Una visita ai quartieri poveri di Londra* di L. Simonin);
- le “forme notevoli” che possono destare interesse in relazione alla storia della lingua e che tenteremo di approfondire, anche all’interno del quadro dell’italiano ottocentesco e del modello manzoniano;
- le differenze di lingua e di stile tra il testo di De Amicis e l’anonima traduzione – in generale piuttosto conservativa e arcaizzante – del *reportage* di Simonin.

<sup>17</sup> De Amicis, 1874: 7-8 (*Prefazione*).

<sup>18</sup> Gli esemplari di riferimento utilizzati per confrontare le due edizioni sono custoditi rispettivamente presso la Biblioteca della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli di Milano (inventario R36748) e la Biblioteca civica Angelo Maj di Bergamo (inventario 715730). Tutti gli esempi riportati nel testo si intendono presi dai suddetti esemplari, salvo dove diversamente specificato.

## 1.1. Refusi

La prima edizione presenta due refusi che verranno poi corretti: *tupigli* e *viverea* – banali errori di stampa dovuti alla mancanza di separazione tra pronomi e verbo e tra verbo e preposizione – che diventano *tu pigli* e *vivere a*. Sugeriamo che possa trattarsi dello stesso fenomeno di *errata corrige* anche il passaggio da un periodo che vedeva due punti e virgola utilizzati di seguito e in maniera incongruente a un periodo contenente una virgola e poi un punto e virgola: «Tuttavia non potevamo essere molto soddisfatti di tutte queste dimostrazioni d’attenzione; avuto riguardo alle persone che ce le facevano; ma bisognava fare di necessità virtù, cosa che il signor Price avea veduto ben altre volte»<sup>19</sup> diventa «Tuttavia non potevamo essere molto soddisfatti di tutte queste dimostrazioni d’attenzione, avuto riguardo alle persone che ce le facevano; ma bisognava fare di necessità virtù, cosa che il signor Price avea veduto ben altre volte»<sup>20</sup>. Infine, segnaliamo il passaggio dalla forma *soventi* al regolare *sovente*<sup>21</sup>, che attribuiamo alla correzione di una svista tipografica.

## 2. EVOLUZIONE DEI TRATTI GRAFICI

Nel seguente paragrafo analizzeremo le scelte grafiche presenti all’interno di *Ricordi di Londra*: la responsabilità in merito ad esse non può essere attribuita con sicurezza al De Amicis – operazioni di questo tipo spesso competono agli apparati editoriali e redazionali – ma si è deciso comunque di darne conto perché riflettono in modo significativo le tendenze dell’*usus scribendi* ottocentesco.

### 2.2. Uso delle maiuscole e delle minuscole

Nel secondo Ottocento «l’uso delle maiuscole e delle minuscole era relativamente oscillante»<sup>22</sup>, ancora «soggetto a connotazioni culturali e ideologiche non più correnti, ma persistenti sino al primo decennio del Novecento»<sup>23</sup>: in particolare, frequente era la «capitalizzazione reverenziale, intrinsecamente soggetta a variazioni idiografali»<sup>24</sup>, cioè aperta a «licenze idiosincratiche», legate alla libera scelta dello scrivente. In ogni caso, ampio appare il consenso circa la capitalizzazione degli «etnonimi» e dei «nomi proprii di qualunque persona, o cosa particolare», specie se riferiti a «figure e luoghi istituzionali» (come gli «appellativi di dignità, quando designano individui»), e della «voce *Dio*», purché in ambito cristiano. Nel nostro testo, solo due variazioni interessano l’utilizzo di maiuscole e minuscole: *ponte-di-Londra*, già considerato come un unico sostantivo composto grazie alla presenza dei trattini di congiunzione, diventa un nome proprio (*Ponte-di-Londra*); la *Madre comune*, ovvero la madrepatria italiana che accomuna De Amicis e un lombardo incontrato per caso all’ingresso del British Museum, perde la caratterizzazione

<sup>19</sup> De Amicis, 1874: 76.

<sup>20</sup> De Amicis, 1901: 76.

<sup>21</sup> Si tratta di una forma dell’uso fiorentino ottocentesco. Cfr. GB.

<sup>22</sup> Prada, 2012-2013: 270.

<sup>23</sup> Dota, 2017: 102.

<sup>24</sup> Prada, 2012-2013: 270.



reverenziale che il Nostro le aveva attribuito forse in ossequio alla propria sensibilità risorgimentale (*madre comune*). Anche in questo caso, come già evidenziato altrove, «la tendenza corretoria predilige le soluzioni moderne»<sup>25</sup>.

### 2.3. *Accenti e apostrofi*

L'uso di accenti e apostrofi all'interno di *Ricordi di Londra* si mostra conforme alle norme grammaticali dell'italiano contemporaneo. L'unica eccezione è costituita dall'utilizzo (ai giorni nostri del tutto desueto) dell'accento circonflesso, ancora persistente nella grafia ottocentesca per «disambiguare allografi dei plurali delle voci singolari in *-io*» oppure, quale è il nostro caso, «per indicare qualche *o* omonimo», omografo e omofono, ma che «già nel secondo Ottocento stava scomparendo per sostituzione, laddove fosse necessaria una disambiguazione, con l'accento grave»<sup>26</sup>. Il Nostro utilizza l'accento circonflesso per distinguere i significati della parola *volta*, lasciandola senza accento nel più comune significato di “turno” e sovrapponendole, appunto, il circonflesso nel meno frequente significato di “arco”. Nel nostro testo troviamo infatti più occorrenze in cui, nell'ambito di descrizioni architettoniche, è presente la grafia *vôlta/vôlte*.

### 2.3. *Uso di j e plurale dei singolari in -io*

Nell'Ottocento «il grafema *j* era ancora impiegato abbastanza spesso in fine di parola», come plurale di alcuni nomi singolari in *-io*, «mentre in posizione iniziale e interna intervocalica veniva adoperato sempre meno di frequente»<sup>27</sup>: ne sia prova il fatto che, in quest'ultimo caso, la grafia con *i* è pressoché «esclusiva in Crusca V e in GB». De Amicis, sin dall'azione corretoria della *Vita militare*, accoglie questa tendenza e infatti in *Ricordi di Londra* non riscontriamo in alcun caso la grafia *j*. Per quanto riguarda invece l'indicazione del plurale, «l'uso di *j* è ancora vitale e prescritto dalle grammatiche e nei vocabolari», benché in alternanza «con l'allomorfo *-ii* pure codificato nelle grammatiche». Inoltre, in ossequio al modello manzoniano della Quarantana, si fa strada «l'esito più moderno *i* [...] codificato nelle grammatiche manzoniane». In *Ricordi di Londra* De Amicis abbandona anche nel caso del plurale la grafia *j*, mentre mantiene viva l'allotropia tra *-ii* e *i*, con una propensione maggiore per la forma più tradizionale, definita «tenace» anche da Dota, nonostante siano presenti correzioni che prediligono la «soluzione moderna e manzoniana»<sup>28</sup>: nello specifico, il plurale in *-ii* persiste nella coppia *edifizio /edifizii* e in *odii, immaginariii e vizii*, mentre nel passaggio dall'edizione del 1874 a quella del 1901 si assiste alla correzione di *straordinariii, testimonii e locatariii* in *straordinari, testimoni e locatari*.

<sup>25</sup> Dota, 2017: 102.

<sup>26</sup> Dota, 2017: 106.

<sup>27</sup> Prada, 2012-2013: 274.

<sup>28</sup> Dota, 2017: 109-110.

#### 2.4. Uso di *i* ortografica nei nessi con palatale -scie/sce, -cie/ce e -gie/ge

Nel secondo Ottocento «gli allotropi -scie/sce, -cie/ce e -gie/ge convivono, soprattutto in sede finale di parola» anche nella stampa, «custode di tratti conservativi e insieme incline a modernizzare»<sup>29</sup>: da essa De Amicis muove – i suoi testi, come lo stesso *Ricordi di Londra*, spesso approdano alla pubblicazione in volume dopo essere comparsi nei periodici – tenendo ben presente anche la lezione manzoniana. Nella *Vita militare*, ad esempio, risulta maggioritaria «la dizione correttoria -cie > -ce e -scie > -sce, contemplata da alcune grammatiche coeve e tesa a modernizzare, secondo un costume già accolto da Manzoni»<sup>30</sup>, che nella Quarantana opta sempre per «*facce, guance, manacce* e simili»<sup>31</sup>. Diversa è la situazione per *Ricordi di Londra*: i nessi -scie e -gie permangono in fine di parola anche dopo consonante, secondo la consuetudine dell'ortografia ottocentesca (solo nel Novecento la convenzione imporrà in questa sede il passaggio a -sce e -ge<sup>32</sup>). Pertanto, troviamo *facce, frecce, marcie, concie, guancie* e *selvaggie*, che non subiscono correzioni nemmeno nell'edizione del 1901. A tal proposito, è interessante ricordare una notazione di Dota: «unica controtendenza nelle correzioni [...] è *facce* > *faccie*, volta ad uniformarsi alla forma predominante nel testo, con 8 occorrenze»<sup>33</sup>. A distanza di alcuni anni dalla revisione fiorentinista condotta, con l'ausilio di Emilia Peruzzi, sui bozzetti della *Vita militare*, continuiamo dunque ad osservare che «l'evoluzione diacronica conferma la preferenza per le varianti tradizionali, abituali anche nel carteggio e tutelate dalle grammatiche coeve»; se però in quel caso si manifestava una certa «tolleranza per l'allotropia, in contrasto alla politica manzoniana, ma del tutto conforme alle scelte del Nostro»<sup>34</sup>, nel nostro caso, paradossalmente, l'allotropia si riduce fino a scomparire, ma in favore delle forme tradizionali che proprio nella Quarantana erano divenute minoritarie. Su 6 casi di trattamento dei nessi palatali secondo la forma tradizionale, 5 si trovano nel testo elaborato personalmente da De Amicis e solo 1 si colloca nell'appendice del Simonin. All'interno di parola, infine, la *i* ortografica permane in *passaggiere/passeggiere*.

#### 2.5. Uso della *d* eufonica

Il «contoide dentale eufonico è ridotto da Manzoni nella revisione dei *Promessi Sposi* per il carattere libresco, tranne che davanti a vocale identica; [...] il tipo *od* infine è generalmente ruscato perché “raro, e sarebbe duro o saprebbe d'affettazione”». De Amicis, altrove propugnatore delle tesi manzoniane, in questo caso resiste all'innovazione e utilizza la cosiddetta *d* eufonica anche davanti a vocale non identica, sia nel caso del più frequente tipo *ed* sia nel caso del tipo *ad*. Troviamo quindi che «la sequenza “e + pronome di terza persona” ha sempre il contoide di transizione» (*ed egli*), ma esso «abbonda anche tra vocali diverse»<sup>35</sup> come nel caso di *ed interi*; notiamo fin dalle prime pagine la compresenza della forma “manzoniana” *ad altri* come della forma *ad ogni*. Inoltre, nel

<sup>29</sup> Dota, 2017: 111.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> Il dato è ricavato da BibIt ed è citato anche in Dota, 2017: 111, nota 68.

<sup>32</sup> Serianni, 1989: 135-136.

<sup>33</sup> Dota, 2017: 111.

<sup>34</sup> Dota, 2017: 112.

<sup>35</sup> Dota, 2017: 113-114.

quarto capitolo, compare in una sola occorrenza la forma *od* davanti a vocale identica, nel sintagma *od oscure*; nell'appendice di Simonin la stessa forma *od* si ritrova anche davanti ad altra vocale (*od al teatro*).

## 2.6. *Trattamento grafico degli stranierismi, dei prestiti e della fonetica vernacolare*

Trattandosi di un *reportage* di viaggio, la presenza di stranierismi e prestiti di necessità in *Ricordi di Londra* è un dato piuttosto prevedibile. Essi contribuiscono a fornire una descrizione più vivida e realistica, trasmettono ai lettori un'aura di esotismo particolarmente apprezzata dal pubblico borghese all'altezza cronologica nella quale scrive De Amicis e li trasportano in una Londra più autentica, ove risuona la viva voce degli abitanti di quella città. Incontriamo spesso la parola *dock* per indicare quella «zona del porto sistemata a banchina, dove le navi da carico o da passeggeri possono accostarsi a terra e compiere direttamente ogni operazione di carico e scarico»<sup>36</sup> – che anche oggi viene utilizzata in italiano nella forma non adattata, solitamente al maschile: il Nostro non la traduce né la lascia invariata nel numero, adottando anche la forma del plurale inglese *docks*. Stesso trattamento è riservato al termine *cab/cabs*, che indica invece una «carrozza usata, specialmente in Inghilterra, nel secolo XIX, [...] di due tipi: *hansom-cab*, a due ruote, con l'asse spostato molto indietro e il guidatore posto in alto, dietro il sedile; e *crowler-cab*, a quattro ruote, simile a una vettura di piazza ordinaria»<sup>37</sup>. Alcuni stranierismi, invece, subiscono modifiche e correzioni nel passaggio dalla prima all'ultima edizione, in cui solitamente viene modificata la grafia: così accade per il termine turco *arem*, corretto in *harem*; per il pronome personale di seconda persona *yo*, mutato in *you*; per il termine francese *gaz*, che passa al più moderno *gas*. È presente inoltre il sostantivo *omnibus*, latinismo mediato dal francese<sup>38</sup> da cui deriva il moderno *autobus* o *bus*, con il significato originario di «carrozzone a cavalli con molti posti, che nel secolo XIX faceva servizio regolare nelle grandi città prima che fossero adibiti allo stesso scopo i tram»<sup>39</sup>. Singolare è il caso del nome proprio *Somerset-Haus* [imponente edificio neoclassico affacciato sul Tamigi, oggi sede di spettacoli e concerti], scritto con grafia fonetica e non corretto nelle edizioni successive. Nel testo è presente anche un vistoso errore di traduzione: l'anonimo traduttore del Simonin, infatti, rende l'espressione *Flower and Dean Street* con «via del Fiore e del Cigno», mentre in inglese il termine *dean* significa «head of the chapter of a cathedral or collegiate church» oppure «head of a university faculty or department or of a medical school»<sup>40</sup> e il traduttore di *cigno* è senza dubbio *swan*<sup>41</sup>. Non è chiaro se si tratti di un errore del Simonin stesso, che sbagliò a riportare il nome della via o che lo tradusse scorrettamente in francese, o di una svista presente solo nell'edizione italiana. In ogni caso, tanto nel testo quanto nell'appendice frequente è l'utilizzo di nomi propri, difficilmente traducibili, legati a località o monumenti di Londra (*Whitehall*, *Westminster*); più sporadicamente si fa ricorso a nomi comuni, impiegati soprattutto quando

<sup>36</sup> VT online, s.v. *dock*.

<sup>37</sup> VT online, s.v. *cab*.

<sup>38</sup> Il significato del latino 'per tutti' si fonde al cognome, Omnès, del direttore della compagnia di trasporti che adottò tale mezzo. Cfr. VT online, s.v. *omnibus*.

<sup>39</sup> VT online, s.v. *omnibus*.

<sup>40</sup> OD online, s.v. *dean*.

<sup>41</sup> Ragazzini, 2010, s.v. *cigno*.

restituiscono un carattere esotico e quando esprimono concetti tipicamente britannici, che sarebbe difficile rendere in italiano in maniera puntuale (ad esempio *fashion*).

A differenza di altre opere del Nostro, *Ricordi di Londra*, ambientato all'estero, non restituisce esempi significativi di grafia vernacolare. Merita qui di essere ricordato l'incontro, svoltosi in circostanze rocambolesche, tra De Amicis e un operaio lombardo, incontrato, come già abbiamo accennato, all'ingresso del British Museum mentre discute con la moglie. Ciò che attira l'attenzione dell'autore – e che gli ispirerà qualche riflessione di stampo patriottico – è il fatto che l'italiano si sia rivolto alla moglie proprio con un'espressione dialettale (*Mi paghi no!*). Gustoso è il siparietto successivo: il moto di simpatia che la presenza di un compatriota ispira nel Nostro viene scambiato dall'altro per un indebito interessamento nei confronti della consorte e De Amicis è costretto ad allontanarsi di fronte ai due «occhi di basilisco» che il lombardo gli punta addosso<sup>42</sup>.

### 3. EVOLUZIONE DEI TRATTI FONETICI

#### 3.1. Presenza dei dittonghi

##### 3.1.1. Dittongo e monottongo palatale in sillaba libera

Il dittongo palatale, «meno soggetto a variazione rispetto al dittongo velare nel secondo Ottocento», è generalmente conservato in tutto il testo, in particolare per le forme *viene* (e derivati), *tiene* (e derivati), *piede*, *pensiero*. Come osservava anche Dota, «non è documentato il tipo *brieve*, a questa altezza cronologica indizio di arcaismo ricercato»<sup>43</sup>: in ogni occorrenza compare la forma *breve*. Non sono monottongati, a differenza di quanto si osservava nella *Vita militare*<sup>44</sup>, i derivati di *intero*: nell'edizione del 1874 troviamo tanto *intieri* quanto *intieramente*, *intiero* e *intiera*, sia nel testo deamicisiano che nell'appendice. Solo nell'edizione del 1901 e solo nell'appendice notiamo che la forma femminile singolare *intiera* è corretta in *intera*. Anche nel caso dei derivati di *quieto*, che il Manzoni preferiva dittongati<sup>45</sup>, anche se generalmente se ne tollerava l'allotropia<sup>46</sup>, il Nostro sceglie la forma monottongata: è presente infatti il femminile *queta*. Resiste però il passaggio, ormai consolidato<sup>47</sup> nella lingua del tempo, *cbeto* > *queto*.

##### 3.1.2. Dittongo e monottongo velare in sillaba libera e dopo palatale; dittongo mobile

La monottongazione del dittongo velare, considerata «stigma del manzonismo», ma non univoca, né automatica, e soggetta a vivace dinamismo diacronico – fonte, tra l'altro, di «non poche incertezze» per il letterato milanese – «faticava a farsi strada nella scrittura letteraria e culta, nella trattatistica grammaticografica scolastica e di impostazione non

<sup>42</sup> De Amicis, 1874: 30-31.

<sup>43</sup> Dota, 2017: 115-116.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> Tale preferenza è riscontrabile nei dizionari P e GB, ma anche in Morandi, Cappuccini, 1895, cit. anche in Dota, 2017: 116.

<sup>46</sup> Fornaciari, 1882: 24, cit. anche in Dota, 2017: 116, nota 101.

<sup>47</sup> Dota, 2017: 116.

esplicitamente toscanista, nella lessicografia [...] e anche nelle scritture giornalistiche, per gran parte dell'Ottocento»<sup>48</sup>. Nonostante gli sforzi degli epigoni manzoniani più radicali, «che passano al setaccio del fiorentino vivo anche alcuni allotropi comuni e panitaliani: non più *buono, cuore e nuovo* come nel romanzo, ma *bono, core e novo*, [...] per un modello di comunicazione unitaria sembra più conveniente l'impiego di *uo*»<sup>49</sup>. Del resto, «l'inclinazione verso il monottongo si fa più spiccata, nel Milanese, nelle scritture successive al romanzo»<sup>50</sup> e le incertezze, che comunque permarranno in lui, sono giustificate sia dalle «oscillazioni dell'uso vivo – in parte certamente correlabili alle variabili diastratico-diafasico-diamesica (monottongavano meno i parlanti colti e probabilmente, di riflesso, i monottonghi erano più diffusi nel parlato informale)» sia dalla «diffusione maculare del fenomeno»<sup>51</sup>. Sapere ideologico avevano quindi le posizioni di chi indicava senza scrupoli «il fenomeno come ormai proprio dell'uso medio»<sup>52</sup>, anche se potevano essere individuate con maggiore sicurezza alcune tendenze, fra cui la persistenza del dittongo dopo contoide palatale – almeno fino alla metà del secolo<sup>53</sup> – e la sua riduzione dopo nesso di occlusiva e vibrante, oltre alla generale resistenza del dittongo velare rispetto a quello palatale, cui si è già accennato.

Il Nostro mantiene generalmente la forma dittongata in sillaba tonica libera (*chiassuoli*), anche ove l'italiano contemporaneo farebbe diversamente, e sempre dopo contoide palatale (*barcaioli, spagnuolo, mariuoli, giuochi*), «mostrando anche per questo tratto un manzonismo annacquato, sensibile alle consuetudini dell'uso prosastico medio, che non censura l'allotropia»<sup>54</sup>. Da questo punto di vista, non sono particolarmente vistose le differenze tra il testo di De Amicis e l'appendice, fuorché in un caso: per analogia con il termine *giuoco* (nel quale il dittongo si conserva dopo palatale), l'anonimo crea la forma *giuocatori*, mentre la regola del dittongo mobile – presente nelle forme rizotoniche, assente in quelle rizoatone – richiederebbe il monottongo; nell'ultima edizione si ha la correzione in *giocatori*. Della regola del dittongo mobile per i paradigmi verbali «si può constatare un sommario rispetto, consueto per l'altezza cronologica»<sup>55</sup> (*suona vs sonare*): tuttavia, forse in ossequio alla moda fiorentinista, il Nostro propende per la forma *move* – mai corretta – proprio in contraddizione a quella regola.

### 3.2. Oscillazioni vocaliche in protonia e in postonia

Riguardo alle oscillazioni vocaliche in protonia e postonia – soprattutto nei casi in cui entra in gioco lo stigma di fiorentinità di una parola (*ar/er, e/i, e/u, o/u* in protonia, *e/i* in

<sup>48</sup> Prada, 2012-2013: 276.

<sup>49</sup> Dota, 2017: 117.

<sup>50</sup> Prada, 2012-2013: 276, nota 92. Cfr. Vitale, 1986 e Serianni, 1986.

<sup>51</sup> Prada, 2012-2013: 276, nota 93. Cfr. Poggi Salani, 1992 e 1994.

<sup>52</sup> Prada, 2012-2013: 276, nota 94. Cfr. Petrocchi, 1887 e Morandi, Cappuccini, 1895.

<sup>53</sup> Prada, 2012-2013: 277, nota 97: «[Manzoni] opta stabilmente, fatta eccezione per il caso noto di *figliuolo*, per le forme monottongate già nel romanzo e istituzionalizza il monottongo nelle scritture posteriori nelle quali l'assunzione del fiorentinismo diviene certamente più coerente e marcata». Cfr. Vitale, 1986. Tuttavia, come osserva Dota, 2017: 119, «la riforma manzoniana incontra una timida rispondenza nella stampa giornalistica» e «il più delle grammatiche conserva il dittongo tradizionale». Cfr. Prada, 2012-2013: 277-279 e Prada, 2015-2016.

<sup>54</sup> Dota, 2017: 119.

<sup>55</sup> Dota, 2017: 121, che cita Migliorini, 1960: 702.

postonia) ma anche altrove – l’atteggiamento di De Amicis «rispecchia l’allotropia consueta nel secondo Ottocento [...]: la scelta di una forma, più che alla sua schietta fiorentinità, appare perlopiù vincolata alla percezione di correttezza del singolo lessema nell’uso prosastico contemporaneo, nonché alla percezione di appropriatezza»<sup>56</sup>.

Nel caso dell’oscillazione di *a/e* in protonia, «il tipo *danaro/denaro* oppone la forma assimilata, tradizionale dell’uso del toscano vivo parlato [...] alla seconda forma, più corrente in tutta la prosa (letteraria, giornalistica, epistolare) compresa quella manzoniana del romanzo come dell’epistolario»<sup>57</sup>. In *Ricordi di Londra* la forma manzoniana *denaro* è saldamente presente. Curioso è invece il caso di *maladetta/maledetta*, ove la seconda forma è presente nella prima edizione, ma corretta nelle successive, fino all’ultima, in *maladetta*, forse avvertita come più vicina all’uso vivo. Mostrano invece una correzione *a > e* le forme *passaggiere/passeggiere* e *forastiero/forestiero*, sebbene in quest’ultimo caso il plurale (*forestieri*) sia il medesimo in entrambe le edizioni. In *colezione* il passaggio ad *a*, pur presente, non elimina l’allotropia e le forme *colezione/colazione* continuano ad alternarsi.

Per quanto riguarda «il passaggio tipico del fiorentino *ar > er*, [...] nella stampa contemporanea le due forme sono concorrenti sino a fine secolo, mentre la lingua letteraria sembra privilegiare il tipo assimilato»: De Amicis, in questo caso conformandosi alle scelte manzoniane, propende per il tipo moderno, «più coerente con l’evoluzione della lingua a Firenze» (senza dimenticare però che «il tipo tradizionale è dell’uso vivo toscano») <sup>58</sup>. In ogni caso, nel nostro testo la forma assimilata è esclusiva, come in *acquerello*, sin dalla prima edizione.

Nel caso esemplare dell’oscillazione *e/i* protonica, predomina nel Nostro la scelta fiorentinista, per cui troviamo – peraltro in controtendenza rispetto all’uso odierno – *digradanti, quistioni, ripulsione e riputazione*. Ciò comunque, come già nella *Vita militare*, «non esclude la resistenza di alcuni allotropi in *e*»<sup>59</sup>, come *repugnanza*, per la quale è particolarmente valido il discorso fatto in precedenza: sebbene GB giudichi più comune *ripugnanzad*<sup>60</sup>, la forma in *e* è percepita come “schiettamente fiorentina” e come tale risulta un «esito etimologico lemmatizzato in Crusca IV e presente nella scrittura privata di Emilia Peruzzi». Ad ogni modo, nel suo uso «si riscontrano notevoli oscillazioni, presenti anche in Manzoni, sebbene questi prediliga la forma in *i*, soprattutto prima degli anni Cinquanta»<sup>61</sup>. Interessante il caso del termine *magaꝛꝛeni/magaꝛꝛini*: se la forma in *e* è esclusiva nella prima edizione, la correzione in *magaꝛꝛini* non è definitiva e, forse per svista, anche nello spazio di poche battute l’allotropia permane.

Quanto alle oscillazioni di *e/u* e *o/u* protoniche, nel primo caso la forma *uscire* («riconosciuta da TB come più comune in Toscana, soprattutto nell’uso parlato» e «già affermata nel Settecento»<sup>62</sup>) è maggioritaria anche nei composti e nell’ultima edizione sostituisce *escire* per analogia nelle forme rizoatone (*escimmo > uscimmo*); nel secondo caso, nonostante altrove si prediligano «le forme correnti e fiorentine in *u*» (dal momento che «a quest’altezza cronologica le varianti con vocale mediana possiedono una connotazione più culta e perciò sono evitate nei *Promessi Sposi*, sebbene siano riprese da Manzoni nelle

<sup>56</sup> Dota, 2017: 125.

<sup>57</sup> Dota, 2017: 124.

<sup>58</sup> Dota, 2017: 124-125.

<sup>59</sup> Dota, 2017: 125.

<sup>60</sup> Esito che P ritiene popolare.

<sup>61</sup> Dota, 2017: 126.

<sup>62</sup> Dota, 2017: 127-128.

scritture posteriori»<sup>63</sup>), riscontriamo la forma desueta *robinetto*, la quale però è presente nell'appendice e quindi non è imputabile a una scelta diretta del Nostro. La correzione avviene invece nel caso di *torista* – anch'esso presente nell'appendice – che passa a *turista* nell'edizione del 1901.

Per quanto concerne la presenza di forme labializzate in protonia (o “scurite”, per l'oscillazione *i/o*), occorre ricordare che esse sono «già prevalenti nel primo Ottocento e largamente egemoni nella stampa coeva, nonché codificate nelle grammatiche e [...] usate dal Manzoni in tutta la sua produzione», ma ancora «concorrono con il tipo tosc-letterario [non labializzato], vivo nell'uso popolare». Ricorda Dota che «in generale anche De Amicis predilige gli allotropi scuriti, ma non disdegna di ricorrere alla variante tradizionale»<sup>64</sup>: per questo anche una forma così saldamente labializzata come *domandare* – di cui si registrano ben 30 occorrenze già nella prima stesura della *Vita militare* – compare in *Ricordi di Londra* nel riflessivo *dimandarmi*. Al contrario, nel caso della labializzazione in postonia, è «predominante il tipo *menomo*», qui nell'avverbio *menomamente*, sostituito da *minimo* nella Quarantana, ma «garantito dalla prosa coeva in quanto alternativa non connotata» e impiegato in forma esclusiva anche dal Tommaseo<sup>65</sup>.

Infine, nell'oscillazione «irrisolta»<sup>66</sup> tra *giovane* e *giovine*, il Nostro opta per la prima soluzione, presente nel nostro testo nella forma alterata *giovannotto*, in quanto la seconda gli «appare talvolta poetica, talvolta dialettale e pedantesca»<sup>67</sup>.

Non collocabile in alcuna delle categorie precedenti risulta il vocalismo della voce *melanconico*, che resiste nella forma etimologica (lat. *melancholicus*, gr. *μελαγχολικός*) pur con *l > n* per assimilazione progressiva.

### 3.4. Oscillazioni consonantiche

Per quanto concerne l'oscillazione tra consonanti sorde e sonore, nell'Ottocento si ammette l'allotropia: «si alternano le varianti sonorizzate nei tipi *gastigo*, *lagrima*, *sagrifizio*, *segreto*, *sovra*, *nudrito*, con le corrispettive non marcate», le prime essendo «generalmente aderenti all'uso vivo fiorentino», le seconde essendo privilegiate dalla prassi correttoria manzoniana «laddove siano più affermate nell'uso coevo»<sup>68</sup>. De Amicis si attiene anche in questo caso a un manzonismo moderato, che «privilegia le soluzioni più correnti nella prosa del periodo [...] a scapito delle alternative connotate esplicitamente in fiorentinità», ma che al contempo si lascia una certa libertà di scelta in senso “letterario” «laddove l'allotropia nell'uso lo consenta senza che si abbiano particolari connotazioni (il tipo *lagrima*)»<sup>69</sup>. Nel testo di *Ricordi di Londra* non si evidenziano particolari scostamenti dalla tendenza programmatica manzoniana a rispettare l'uso vivo e medio della lingua ed esemplare a tal proposito è il caso di *sovra/sopra*: la forma spirantizzata, espunta anche dal

<sup>63</sup> Dota, 2017: 128. Cfr. Serianni, 1986.

<sup>64</sup> Dota, 2017: 129.

<sup>65</sup> Dota, 2017: 130.

<sup>66</sup> Tollera in questo caso l'allotropia anche la Quarantana del Manzoni, il quale «solo in pochi casi introduce la forma del singolare con vocale anteriore per riscontro col fiorentino vivo, ma mantiene sempre quella con vocale centrale al plurale». Cfr. Dota, 2017: 130-131; Serianni, 1986; Vitale, 2000.

<sup>67</sup> Dota, 2017: 130. Dialettale potrebbe in effetti apparire la forma *giovini*, specie ad un parlante settentrionale.

<sup>68</sup> Dota, 2017: 131.

<sup>69</sup> Dota, 2017: 132.

Manzoni perché ritenuta soggetta a «specializzazione poetica»<sup>70</sup>, viene inserita nella prima edizione, forse proprio come stigma di letterarietà, ma è poi rimossa e sostituita con il più comune *sopra*, che peraltro sembra essere più aderente al parlato vivo fiorentino.

La preferenza «per l'affricata alveolare nelle voci *benefizio*, *sacrifizio* e simili», benedetta dal Manzoni nella Quarantana e «propria del fiorentino dell'uso vivo»<sup>71</sup>, è ampiamente confermata dal Nostro anche in questo testo, tanto nel singolare quanto nel plurale e nei sostantivi come nelle forme verbali (*rinunziato*, *annunzi*, *edifizio*/*edifizii*, *riputazione*). Significativa e già rilevata per *La vita militare* è «l'eccezione del tipo *ufficio* e derivati», ove è vistosa una «precoce stabilizzazione verso l'allotropo moderno, auspice la burocrazia»<sup>72</sup>; persino la grammatica di Morandi e Cappuccini, che altrove predilige l'affricata alveolare, prescrive, peraltro in contrasto con l'uso fiorentino<sup>73</sup>, la forma *ufficio*<sup>74</sup>. In *Ricordi di Londra* le attestazioni di *uffici* e *ufficiale*, pur presenti solo nell'appendice, rispettano la tendenza sopra evidenziata. Tuttavia, se per *La vita militare* Dota può parlare di un «processo di fiorentinizzazione, che avrebbe avvicinato De Amicis alla prosa manzoniana, [...] soffocato in quanto deviante rispetto all'uso coevo medio, letterario e grammaticografico»<sup>75</sup> – già nella prima redazione di quel testo spesseggiano infatti le correzioni in direzione dell'affricata palatale – altrove il Nostro dà prova di stretta osservanza fiorentinista.

Una simile attenzione si manifesta anche nella preferenza per «alcuni allotropi palatali», cioè per alcune forme derivate da *-lj* il cui carattere palatale, «prevalente nella tradizione toscana e in parte anche letteraria, in certi paradigmi verbali si distingue come cultismo», in altri casi addirittura come «stigma di toscanismo libresco»<sup>76</sup>, rifiutato dal Manzoni della Quarantana (*capegli*, *ugne*)<sup>77</sup>: nel nostro *corpus* segnaliamo la forma *ammobigliate* e l'avverbio *famigliarmente*, modellato sull'aggettivo *famigliare* già ammesso dal Manzoni come variante adiafora dell'etimologico *familiare*<sup>78</sup>.

L'oscillazione tra forme scempie e geminate propende generalmente per le prime, pur lasciando spazio all'allotropia, generata anche, come rileva Dota, «dalla prosa del secolo»<sup>79</sup>, cioè da alcune forme introdottesi relativamente tardi nella lingua – e magari comuni soprattutto nella prosa ottocentesca in quanto legate a contesti di specifico interesse – e caratterizzate dalla geminazione: in *Ricordi di Londra* rileviamo, come esempi di quest'ultima tendenza, *rettorica*, *compatriotta*<sup>80</sup> e *pugillato*/*pugillatori*, che sono poi corretti in *pugilato*/*pugilatori* (non è ancora attestata la forma *pugili*); resiste ancora, come arcaismo, *Brettagna* e inoltre la geminazione viene preferita, tanto nel testo quanto nell'appendice, in *ubbricare*, *ubbrichi* e *ubbriacona*.

<sup>70</sup> Dota, 2017: 131.

<sup>71</sup> Dota, 2017: 132.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

<sup>73</sup> Basti come esempio il nome della celebre *Galleria degli Uffizi*, che manifesta la tendenza del parlato fiorentino vivo e tradizionale per l'affricata alveolare.

<sup>74</sup> Morandi, Cappuccini, 1895: 97, cit. anche in Dota, 2017: 132, nota 209.

<sup>75</sup> Dota, 2017: 133.

<sup>76</sup> Dota, 2017: 134.

<sup>77</sup> Anche De Amicis nella *Vita militare* rifiutò forme arcaizzanti come *capegli* e *ugne*, dandone testimonianza nella corrispondenza con Emilia Peruzzi. Cfr. Dota, 2017: 135.

<sup>78</sup> Dota, 2017: 134.

<sup>79</sup> Dota, 2017: 137.

<sup>80</sup> Ma al plurale abbiamo *compatrioti*. Cfr. De Amicis, 1874: 70.



Come unico esempio di spirantizzazione rileviamo la già citata forma *sorra*, fortemente marcata in senso diacronico e diafasico e come tale sostituita dalla variante despirantizzata.

### 3.5. Fatti generali del vocalismo e del consonantismo

Osserva Dota che nella prima redazione della *Vita militare* «la fenomenologia aferetica interessa principalmente la forma dell'uso toscano popolare *sclamare*, frequentissima nella prosa tommaseiana», perlopiù esclusiva se eccettuamo una «lieve allotropia dovuta al ritocco *sclama* > *esclama*»<sup>81</sup>. Nel nostro caso, la forma aferetica è presente, all'imperfetto, nella prima redazione dell'appendice, ma è corretta nelle edizioni successive (*sclamava* > *esclamava*) probabilmente in direzione di una lingua più fluida e scorrevole, che rigettasse queste forme sia perché ribobolaie sia perché vetuste e dal sapore “cruscante”. Rimangono invece aferetiche, rispettivamente nel testo e nell'appendice, le forme *spirava* (per *ispirava*) e *briachi* (per *ubriachi*): quest'ultima forma, rilevata anche da Dota all'accrescitivo *briaconi* nel bozzetto *A vent'anni*, viene mantenuta perché propria «dell'uso vivo» toscano<sup>82</sup>, in parziale controtendenza con la prassi correttoria appena menzionata.

Particolarmente viva per tutto l'Ottocento è l'allotropia in relazione al fenomeno della sincope nelle forme verbali, in particolare nel futuro (*anderò/andrò*) e nel condizionale (*anderei/andrei*), ma anche all'interno di alcuni paradigmi (*offerire/offrire*): se le forme prive di sincope, maggioritarie nella lingua antica, sono proprie «soprattutto di scriventi conservativi, toscanisti e di impostazione puristica e arcaizzante», le grammatiche manzoniane le avallano («[i verbi asincopati] sono tutti vivi»<sup>83</sup>), a differenza del Corticelli («*anderò*, ecc., *anderemo*, ecc., non sono voci troppo buone»<sup>84</sup>), ma anche dello stesso Manzoni, che «predilige le sincopi perché dell'uso vivo fiorentino, riflesso nella grammatica collodiana»<sup>85</sup>. In questa congerie di tendenze diverse, il De Amicis si dimostra saldamente e autenticamente manzoniano, preferendo le forme sincopate perché più vicine all'uso corrente (e panitaliano, aspetto che il Nostro dimostra di avere in grande considerazione nell'*Idioma gentile*): esse sono esclusive in *Ricordi di Londra*.

L'apocope vocalica “postconsonantica” di tipo toscano è comune «per tutto il secolo XIX fino ai primi del Novecento [...] soprattutto in contesti mimetici del parlato; perciò il fenomeno è vivace tanto nella Quarantana quanto nell'uso epistolare del Manzoni»<sup>86</sup>. Il Nostro utilizza l'apocope in modo pressoché esclusivo quando si tratta di riprodurre dialoghi o soliloqui, in particolare con il verbo essere (*son*), con i verbi di modo infinito, con la sequenza “verbo servile + infinito”, con alcuni verbi modali e fraseologici e in alcune espressioni cristallizzate (*per l'amor di Dio!*)<sup>87</sup>: essa costituisce uno degli strumenti più efficaci, assieme all'elisione, per riprodurre graficamente la scorrevolezza e la fluidità “naturale” del parlato fiorentino. Viene inoltre utilizzata per eliminare lo iato, come nella correzione *bene istrutto* > *ben istrutto*. Altrove, soprattutto se il passo non ha funzione mimetica, l'apocope, inizialmente presente, viene poi corretta nelle edizioni successive

<sup>81</sup> Dota, 2017: 137.

<sup>82</sup> Dota, 2017: 138.

<sup>83</sup> Dota, 2017: 139, nota 251. Cfr. Petrocchi, 1887; Morandi, Cappuccini, 1895; Fornaciari, 1882.

<sup>84</sup> Corticelli, 1856: 78.

<sup>85</sup> Dota, 2017: 139. Cfr. Prada, 2012-2013: 297.

<sup>86</sup> Dota, 2017: 140.

<sup>87</sup> *Ibidem*.

attraverso l'epitesi di *o*: tale è il caso di *appariscon* > *appariscono*. Meno rappresentata è invece l'apocope postvocalica (*que', de', co'*), «fenomeno del fiorentino dell'uso coevo, immesso da Manzoni nella Quarantana e persistente negli scritti successivi»: se già le ultime redazioni della *Vita militare*, andavano verso la riduzione, l'omissione e infine l'eliminazione del fenomeno, fosse per influsso della prosa giornalistica contemporanea, ove esso non era molto comune<sup>88</sup>, il testo da noi considerato sembra averlo abbandonato. Più frequente, come anticipato, resta l'elisione («fenomeno corrente nel fiorentino contemporaneo» e «già consolidato nella tradizione letteraria»)<sup>89</sup>, attuata a livello di articolo (con alcune omissioni, forse dovute a sviste, come *la immaginazione*), di particella pronominale (*s'era*) e in altri casi (*dov'ero*), in quanto strumento per conferire vivacità e autenticità alla narrazione.

Molto diffusa è la prostesi davanti a *s* impura a seguito di parola terminante in consonante, «fenomeno consolidato nelle abitudini letterarie toscane, [...] corrente nella prima metà del secolo, anche nella prosa giornalistica», nonché ammesso e impiegato da Tommaseo e Manzoni (spesso nella Quarantana, meno nella produzione linguistica e posteriore)<sup>90</sup>, per quanto ritenuto marcato dal Collodi che lo applica solo «in un lacerto narrativo dai connotati espressionisticamente toscane e popolareggianti»<sup>91</sup>. Per il Nostro la tendenza prostetica è assunta a regola – che resterà vitale fino a Novecento inoltrato – e sempre rispettata (*per isvegliare, per iscusare, per isperare*).

Segnaliamo inoltre un caso di epitesi consonantica – ricordando che quella vocalica è impiegata per correggere una forma apocopata – volta a evitare uno iato tra due vocali nella sequenza “preposizione semplice + articolo indeterminativo” (*sur un orecchio*). La forma *sur* – «spesso usata in funzione eufonica dinanzi a parola che inizi con *u* ed in particolare davanti all'articolo indeterminativo, e talora preceduta da *di o im*»<sup>92</sup> – è dell'uso vivo toscano e tollerata anche da Collodi<sup>93</sup>.

## 4. EVOLUZIONE DEI TRATTI MORFOLOGICI

### 4.1. *Nome*

Non è particolarmente frequente nella correzione di *Ricordi di Londra* il metaplasmo di genere, ovvero il passaggio di un sostantivo dal maschile al femminile o viceversa: evidenziamo il caso di *un pagode* > *una pagoda*, nel quale il sostantivo, peraltro di origine straniera, viene volto al femminile, perché la variante maschile, attraverso cui il termine era giunto nella lingua italiana, era avvertita come arcaica<sup>94</sup>. Già attestata nella prima

<sup>88</sup> Dota, 2017: 141-142.

<sup>89</sup> Dota, 2017: 142.

<sup>90</sup> Dota, 2017: 143.

<sup>91</sup> Prada, 2012-2013: 286, cit. anche in Dota, 2017: 144, nota 286.

<sup>92</sup> B.

<sup>93</sup> In F si scrive che «non si pone se non innanzi a parola principiante da vocale»; cfr. Prada, 2018: 339, nota 95: «Osserviamo a margine la presenza in un caso di *sur*, forma decisamente più locale [...]; si consideri [...] che la vibrante è inserita nel contesto di due vocali uguali a contatto».

<sup>94</sup> Il termine *pagoda* (ant. *pagòdo* o *pagòde* s.m.) deriva dal portoghese *pagode*, a sua volta preso da una voce pracrita. Nel caso del De Amicis non indica «l'edificio sacro del culto buddista», ma piuttosto un «edificio, chiosco orientaleggiante di aspetto vagamente simile a quello di una pagoda, in voga in Europa specialmente nel sec. XVIII come elemento decorativo in parchi e giardini». Cfr. VT online, s.v. *pagòda*.

redazione del nostro testo, ma ancora in elaborazione durante le fasi correttorie della *Vita militare*, è la preferenza per l'allotropo di genere «più comune, preferibilmente fiorentino»: così viene recepita fin da subito «la correzione, già manzoniana<sup>95</sup> *mattino* > *mattina*», «*tavolo* muta in *tavola* [...] nel significato di “mensa, tavola da pranzo”» e l'aggettivo *tristo* «consueto nella tradizione letteraria, comune nell'uso letterario primo-ottocentesco, manzoniano e nieviano, nella stampa e nelle grammatiche<sup>96</sup> coeve» assume la più moderna veste di *triste*<sup>97</sup>. Segnaliamo però che *mattino* sopravvive nell'appendice, dove anzi è utilizzato in modo esclusivo (se si eccettua la forma *domattina* all'interno di un dialogo), a riprova del fatto che il testo dell'anonimo traduttore mostra tendenze arcaizzanti, e che *tavolo* presenta una sola occorrenza, nella quale è inteso in senso generico, senza un rimando esplicito al contesto della mensa («Mi ripetevo questo nome, me lo facevo sonare nella mente con compiacenza come si fa sonare sul tavolo una moneta d'oro»<sup>98</sup>). I nomi di città, nell'Ottocento, sono maschili anche dove la consuetudine moderna li intende femminili: tipico è il caso di Parigi, che nell'appendice si descrive come *popolato*<sup>99</sup>.

Per quanto riguarda la formazione del plurale, il composto *ferravecchi* (al singolare *ferrovecchio*, o meno comunemente, *ferrivecchi*) suggerisce, rispetto alla forma più prettamente italiana *ferrivecchi*, un residuo dell'antico plurale neutro latino in *-a*, mai del tutto scomparso nei dialetti dell'Italia centrale e riversatosi talvolta nella tradizione toscoletteraria. Un analogo ragionamento si può fare per *vestimenta*, che però è un cultismo e quindi verrà trattato nel paragrafo relativo al lessico.

Significativo è l'utilizzo che De Amicis fa delle «risorse linguistiche derivative», benché «non sia paragonabile all'esuberanza nieviana quanto a formazione delle parole, né all'esorbitanza espressionista degli scapigliati»<sup>100</sup>. Il prefisso *s-*, che nell'*Idioma gentile* riceverà un peculiare trattamento nel capitolo *La lingua che abbrevia* (il Nostro scriverà che le parole che lo posseggono «si distinguono per la condensazione di “bellezza e forza”»<sup>101</sup>), spesseggia anche in *Ricordi di Londra*, tanto nel testo quanto nell'appendice: soprattutto in contesti di particolare *pathos* narrativo e descrittivo, esso conferisce alle forme cui è preposto una certa espressività, quasi onomatopeica. Segnaliamo le voci *sguiscia* (variante toscana di *sguscia* e già attestata in Nievo<sup>102</sup>), *sguerniti* (variante<sup>103</sup> di *sguarniti*), *sdrusciti* (che imita nella grafia la realizzazione fricativa di <ci> propria dei toscani), *spenzolano*, *slattati* (che oggi forse sarebbe sostituito dal più comune *svezziati*). Per quanto riguarda i suffissi, può essere interessante un accenno alla forma *numerizzati*, variante<sup>104</sup>, ancora oggi presente nel gergo burocratico, di *numerati*, impiegata in due occorrenze all'interno dell'appendice per indicare dei letti contrassegnati con un numero: essa presenta un suffisso destinato ad avere fortuna nella lingua di oggi (si pensi a forme come *computerizzato*, *rivitalizzato*).

Sempre legata a fini di espressività e realismo risulta la predilezione accordata dal Nostro ai suffissi alterativi, di varia natura (accrescitivi, diminutivi/vezzeggiativi e

<sup>95</sup> Vitale, 1986: 36.

<sup>96</sup> Corticelli, 1856.

<sup>97</sup> Dota, 2017: 145-146.

<sup>98</sup> De Amicis, 1874: 10.

<sup>99</sup> Rohlf, 1966-1969, 380a ricorda che «in antico il genere d'un nome di città era per lo più determinato dalla desinenza, *-e* e *-i* contando come maschili».

<sup>100</sup> Dota, 2017: 148.

<sup>101</sup> De Amicis, 1905: 226-236, cit. anche in Dota, 2017: 148.

<sup>102</sup> VT online, s.v. *sguisciare*.

<sup>103</sup> B non la lemmatizza come variante arcaica, anche se dalle attestazioni ivi riportate sembra esserlo.

<sup>104</sup> B la attesta a partire dal Settecento.

peggiorativi): nell'*Idioma gentile* «De Amicis ne esalta, in particolare, la capacità di condensare “senza allungare il discorso, tante sfumature, di variare il linguaggio utilizzando i sinonimi e i modi di dire equivalenti”<sup>105</sup> e di essere «intelligibili da qualunque italiano che li senta per la prima volta»<sup>106</sup>. La sensibilità per gli alterativi, «privilegio della lingua italiana e pretta marca di filotoscansimo, ampiamente sfruttati nella letteratura per l'infanzia» maturò in De Amicis, come suggerisce Dota, «grazie alle letture consumate nel periodo fiorentino», da Nievo a Manzoni fino al Tommaseo, «sapiente dosatore degli alterativi, ritenuti espressione della sensibilità percettiva e del relativo sistema di valori proprio del popolo toscano»<sup>107</sup>. Tra i peggiorativi ricordiamo *osteriacce* e la correzione – l'unica che interessi gli alterativi – *casucce affumicate* > *casacce affumicate*, probabilmente dettata dalla volontà di modificare la percezione del lettore, non più guidato verso il languido compatimento, ma piuttosto verso il biasimo e il disgusto per le misere condizioni di vita dei quartieri proletari londinesi<sup>108</sup>. Più ampia è la presenza di diminutivi, ritenuti anche nell'*Idioma gentile* «riflesso linguistico della sensibilità percettiva verso il mondo, non apprezzabile da gente di “grossa pasta”» e «segnale metalinguistico dell'equazione tra lingua e pensiero»<sup>109</sup>: tra i più evocativi citiamo *brigatelle* (da *brigate*), *torricine*, *adagino*, *circoletti*, *gorgozzuli* (plurale di *gorgozzule*, a sua volta diminutivo di *gorgozzo*, termine raro che rimanda alla sfera semantica della gola). Segnaliamo l'espressione *fare l'occhietto a qualcuno* (dove il diminutivo *occhietto* ricorre in giacitura) propria della lingua colloquiale, come attestato da B. Non propriamente forma di alterazione, ma comunque funzionale al conferimento di ulteriore *pathos* al testo è il suffisso *-issimo/-issimi* del superlativo assoluto, posposto anche ad aggettivi che normalmente non lo ammettono nell'italiano corrente (*espressivissimi*).

#### 4.2. Pronome

Il trattamento delle forme pronominali, e in particolare dei pronomi soggetto e di alcune forme dei pronomi oggetto diretto e indiretto, costituisce uno dei «punti caldi» della riflessione e della prassi linguistica ottocentesca, cui il Nostro non si sottrae: se infatti si registra «una maggiore apertura alle istanze dell'uso sollecitata dalla prassi e dalla riflessione del Manzoni, il quadro grammaticografico ottocentesco [...] rimane ampiamente conservativo». Nella redazione definitiva dei *Promessi Sposi* Manzoni opta «in favore degli usi vivi di *lui/lei* in funzione di soggetto e non solo come pronomi obliqui, almeno in frase affermativa»; nonostante ciò, «la maggior parte dei grammaticografi considera l'uso delle forme oblique erroneo o comunque inaccettabile nello scritto e impone l'uso<sup>110</sup> di *egli, e', ei, ella, eglino, elleno* e persino di *desso/a* o di *essolui*», con le sole

<sup>105</sup> De Amicis, 1905: 334, cit. anche in Dota, 2017: 150.

<sup>106</sup> De Amicis, 1876: 145, cit. anche in Dota, 2015: 150.

<sup>107</sup> Dota, 2017: 150.

<sup>108</sup> Si potrebbe osservare che una correzione di questo tipo non si addice al De Amicis socialista: deve essere entrata nel testo prima degli anni Ottanta del XIX secolo. In effetti essa è presente fin dalla seconda edizione dell'opera, nel 1874.

<sup>109</sup> Dota, 2017: 151.

<sup>110</sup> Sia pure non in maniera indifferenziata e indiscriminata, dato che alcune forme (in particolare *ei, e'*) erano avvertite come obsolete, arcaiche o letterarie, altre (*eglino, elleno*) erano «in via di completa dismissione anche nell'uso giornalistico» e altre ancora (*desso/a, essolui*) erano «sostanzialmente fuori dell'uso non marcato». Cfr. Prada, 2012-2013: 305.

eccezioni di alcuni «grammaticografi d'ispirazione manzoniana» come Petrocchi (1887) e Morandi, Cappuccini (1895), di alcuni «scrittori toscani per l'infanzia»<sup>111</sup> e di pochi altri, fra cui Verga, nelle produzioni teatrali<sup>112</sup>. La posizione di De Amicis, in un quadro in cui anche la letteratura contemporanea più innovativa<sup>113</sup> si attiene alla codificazione tradizionale, «di ascendenza lontanamente bembiana»<sup>114</sup>, oscilla «tra la sicura accettabilità degli usi garantiti [...] e l'innovazione»<sup>115</sup>. In *Ricordi di Londra* si manifesta la prima tendenza, dal momento che le forme *lui/lei* non vengono mai utilizzate in funzione di soggetto, ma solamente al caso obliquo (*a lui, per lui*), con l'eccezione delle forme di cortesia, dove l'arcaizzante *Ella* viene sostituito da *Lei*, scritto fra l'altro spesso con l'iniziale minuscola, e di un caso isolato nel quale *lui* assume una funzione focalizzante, propria della mimesi del parlato, sostituendo così *egli* («Poi, cominciando ad annoiarmi di far quella parte, pensai che s'egli mi parlava una lingua che io non capivo, io potevo bene parlargli una lingua che non capisse lui»<sup>116</sup>). Se l'impiego di *egli* ed *esso* (pronomi tipici dell'uso scritto) risulta quindi esclusivo, sono parimenti abbandonate tutte le altre forme, avvertite come arcaiche e letterarie: nella revisione dell'appendice, l'espressione *ch'è trae seco*, in cui compare la forma *e'*, letteraria, anche tipica del fiorentino argenteo – largamente impiegata, ad esempio, in Machiavelli – viene sostituita da *che trae seco*. Con funzione rafforzativa, simile a quella del latino *ipse*, viene invece mantenuta, sempre nell'appendice, la forma *desso* («Il pauperismo è desso un vizio irrimediabile»<sup>117</sup>), in conformità alla patina di arcaismo che, nonostante le correzioni, continua a permeare l'anonima traduzione del Simonin. Al plurale dominano le forme *essi/esse*, mentre la forma *loro* è relegata al caso obliquo: a tal proposito, occorre segnalare che, qui come altrove nella produzione del Nostro, l'oscillazione *gli/le* al femminile e *gli/loro* al plurale è respinta, malgrado in questo secondo caso la grammaticografia coeva e la stessa prassi manzoniana fossero «moderatamente» aperti ad un'immissione della forma *gli* anche al plurale, pur se «solo in taluni casi» e «non senza esplicitarne la marcatezza diafasica e diastratica»<sup>118</sup>. Allo stesso modo è respinto «il tipo *gli* per *li*, ossia la palatalizzazione del clitico oggetto, sconosciuta fuori Toscana», ma ancora vivente in quella regione, «specialmente innanzi a una vocale o a una consonante liquida, e dopo *me, te, se, ce, ve*»<sup>119</sup>. Parallelamente, «l'uso del pronome soggetto atono di terza persona singolare maschile *gli* (abituale nel costrutto *gli è*) [...] comune in scriventi di ispirazione toscana, nel parlato e nella tradizione letteraria», presente nella *Vita militare* in alcuni contesti e comunque preferibile «all'allomorfo femminile *la* [...] condiviso dalle varietà settentrionali», è rifiutato<sup>120</sup>. Nell'appendice troviamo invece un caso, non corretto, di utilizzo del tipo pleonastico con riflessivo espletivo *si* («Una cosa che rattrista quando si studia la miseria a Londra, si è che questa

<sup>111</sup> Ma Collodi, nella *Grammatica di Giannettino*, «si attiene agli usi tradizionali, considerando gli usi di *lui/lei* una sgrammaticatura». Cfr. Prada, 2012-2013: 304-307, cit. anche in Dota, 2017: 152, nota 338.

<sup>112</sup> Prada, 2012-2013: 304-305; Dota, 2017: 152-153. Per quanto riguarda la prassi manzoniana si vedano Serianni, 1986 e Vitale, 1986.

<sup>113</sup> *Fede e bellezza* di Nicolò Tommaseo, 1840 e *Le confessioni d'un italiano* di Ippolito Nievo, 1867.

<sup>114</sup> Prada, 2012-2013: 304.

<sup>115</sup> Dota, 2012-2013: 153.

<sup>116</sup> De Amicis, 1874: 33.

<sup>117</sup> De Amicis, 1874: 104.

<sup>118</sup> Dota, 2017: 156.

<sup>119</sup> Dota, 2017: 157.

<sup>120</sup> Dota, 2017: 155.

miseria è un po' da per tutto»<sup>121</sup>), «proprio della tradizione letteraria e nel contempo dell'uso toscano vivo del secolo», ma già abbandonato dal Manzoni e dagli scrittori coevi al Nostro<sup>122</sup>. Assenti, infine, le forme dei pronomi combinati *gliene* e *glielo/gliela*.

Per quanto riguarda le forme pronominali atone, rileviamo una certa vicinanza tra la lingua deamicisiana e le tendenze odierne, forse anche maggiore rispetto alla *Vita militare* di qualche anno prima. Comparando le nostre osservazioni con quelle di Dota, constatiamo che i seguenti fenomeni, presenti in quel testo anche in modo isolato, sono stati ora abbandonati, probabilmente per influsso della prassi correttoriana manzoniana e dei consigli di Emilia Peruzzi: l'uso del clitico oggetto *il* «poetico e persino arcaico a questa altezza cronologica»; l'uso popolare di *ci* per *gli/le*, «diffuso in tutta la Toscana ma “modo sconcio” per la grammaticografia coeva, anche manzoniana»; la sostituzione del clitico *ci* con la particella pronominale *si*, «uso familiare e popolare [...] caratteristico della Toscana occidentale»<sup>123</sup>. Permane invece, ma molto limitato, l'uso del clitico *ne* per il clitico di prima persona plurale *ci*, «insieme dialettale e perlopiù poetico nell'Ottocento, resistente nella prosa giornalistica solo per toni sostenuti», probabilmente perché avvertito come retaggio della lingua dei Trecentisti<sup>124</sup> («Appena entrati, si alzano gli occhi agli altissimi archi acuti delle vólte, poi si girano sul popolo di statue che ne circonda»<sup>125</sup>). Nella *vexata quaestio* dell'oscillazione tra *ci* e *vi* locativi, che «vede le grammatiche schierarsi per il tipo tradizionale *vi*, formale e dell'uso scritto sostenuto, mentre l'allotropo familiare *ci* rimonta grazie al Manzoni»<sup>126</sup>, De Amicis assume come altrove una posizione di medietà, ammettendo l'allotropia – che nell'appendice diventa preponderanza pressoché esclusiva di *vi* – pur senza disdegnare la correzione manzoniana («E forse che non ci sono anche qui miserie e dolori infiniti?»<sup>127</sup>). Isolata, infine, sopravvive nell'appendice una forma di clitico comitativo (*seco*) che altrove non è mai impiegato dal Nostro perché, pur essendo «consueto nella lingua letteraria per tutto l'Ottocento con punte primonovecentesche», non è conservato nella Quarantana e non è gradito nemmeno alla signora Peruzzi a causa della sua «compromissione con la lingua burocratica»<sup>128</sup>.

Vistoso, in relazione ai pronomi e agli aggettivi dimostrativi, è il mancato rispetto del sistema tripartito toscano (*questo*, *codesto*, *quello* e forme declinate), raccomandato dalle grammatiche coeve<sup>129</sup>: la forma *codesto*, utilizzata per segnalare la vicinanza di un ente rispetto a chi ascolta, non compare nel testo. Sulla scia della prassi correttoriana manzoniana, De Amicis espunge *questi* e *quegli*, abbandonati anche in *Fede e bellezza* dal Tommaseo, in favore di *questo* e *quello*, il cui uso «in posizione soggettivale» è segnalato dal Parri «come fiorentinismo, che ne avrà favorito l'adozione in Manzoni»<sup>130</sup>. Del resto, con l'eccezione del Corticelli<sup>131</sup>, che è grammatica settecentesca ancora largamente in uso nel secolo successivo, la grammaticografia ottocentesca considera «*questi* e *quegli* [...] dell'uso

<sup>121</sup> De Amicis, 1874: 102.

<sup>122</sup> Dota, 2017: 155.

<sup>123</sup> Dota, 2017: 158-159.

<sup>124</sup> *Ibidem*.

<sup>125</sup> De Amicis, 1874: 40.

<sup>126</sup> Dota, 2017: 160.

<sup>127</sup> De Amicis, 1874: 54.

<sup>128</sup> Dota, 2017: 160.

<sup>129</sup> Dota, 2017: 161.

<sup>130</sup> Catricalà, 1994: 93 e nota 18.

<sup>131</sup> Corticelli, 1856: 35 e 41.

letterario, e alquanto sostenuto»<sup>132</sup>. Ampio e pienamente corrispondente alla casistica degli usi odierni è l'impiego di *ciò*, che la grammaticografia postmanzoniana aveva relegato «alla sola sostituzione di “questo usato neutralmente (*questa cosa*)”, fino a dichiararne il “raro uso”»<sup>133</sup>. Infine, la forma *quei* è preferita a *quelli* nella funzione di pronomi, indipendentemente dal contesto fonetico («A momenti, vi piglia un'allegria senza cagione, un amore subitaneo del paese dove siete, che vi fa guardar tutti quei che passano con un occhio benevolo»<sup>134</sup>).

Per quanto riguarda i pronomi e gli aggettivi indefiniti, ci limitiamo a segnalare: la presenza della forma arcaizzante *ciascheduno* (usata in luogo del più comune *ciascuno* nell'appendice); la preferenza per *qualche cosa* in luogo del «più familiare *qualcosa*»<sup>135</sup>, pur se in un contesto di allotropia ammesso dalla stessa lessicografia coeva<sup>136</sup>; l'impiego maggioritario di *nessuno*, che sostituisce quasi sempre *alcuno*, il quale permane solo in frasi negative («non si vedevan crocchi, né brigatelle, né alcuno che gridasse e gesticolasse»<sup>137</sup>).

Tra i pronomi interrogativi, è mantenuta l'allotropia tra «la forma canonizzata dalla grammaticografia *che cosa* [...] e il familiare *cosa*, certamente macchiato dall'eco settentrionale, ma ben vivo nell'uso familiare toscano, tanto da predominare ed essere rimpinguato, in qualità di fiorentinismo vivo, nella Quarantana» e da essere «accolto nella grammaticografia d'ispirazione manzoniana»<sup>138</sup>. Per giustificare la scelta dell'una o dell'altra forma da parte del Nostro, giova segnalare che la prima compare in situazioni anche solo leggermente più formali, come nei soliloqui, mentre la seconda spesseggia nel discorso diretto.

Infine, circa i pronomi relativi, costatiamo anche noi come già Dota «un panorama allineato agli usi medi e normati del secolo»: per quanto riguarda la scelta tra *cui* senza preposizione, «avanzo del dativo latino»<sup>139</sup> e *cui* preceduto da preposizione (non solo *a*, come sarebbe normale dato il suo ruolo etimologico di complemento di termine), De Amicis propende decisamente per la seconda opzione, come già dimostrava la prassi correttoria della *Vita militare*<sup>140</sup>. Nell'appendice, tuttavia, permane un caso non corretto di utilizzo di *cui* non preceduto da preposizione (*cui riconobbero* in luogo di *che riconobbero*, dove è da segnalare anche la natura intransitiva di *riconoscere*, che nell'italiano corrente vuole invece il complemento oggetto).

### 4.3. *Verbo*

Spicca per la sua mancanza il costrutto «in forte odore di toscanismo» con flessione analitica della quarta persona verbale (il tipo *noi s'era*), «uso del parlar toscano [...] condannato dai grammatici e fuggito dagli scrittori più corretti»<sup>141</sup>, ma utilizzato dal

<sup>132</sup> Morandi, Cappuccini, 1895: 119.

<sup>133</sup> Dota, 2017: 161.

<sup>134</sup> De Amicis, 1874: 26.

<sup>135</sup> Morandi, Cappuccini, 1895: 119 e 126; Petrocchi, 1887: 148.

<sup>136</sup> Dota, 2017: 163.

<sup>137</sup> De Amicis, 1874: 21.

<sup>138</sup> Dota, 2017: 164; Prada, 2012-2013: 317-318.

<sup>139</sup> Morandi, Cappuccini. 1895: 127 e 129.

<sup>140</sup> Dota, 2017: 165-166.

<sup>141</sup> Fornaciari, 1884: 243.

Manzoni e ammesso dai teorici dell'uso vivo<sup>142</sup>. In questo caso, De Amicis si allinea alle tendenze della grammaticografia, che lo disdegnava «a causa del suo retroterra familiare abbinato all'uso popolare»<sup>143</sup>.

Più complessa è la questione relativa alla coniugazione della prima persona dell'imperfetto indicativo. I «grammaticografi sette-ottocenteschi raccomandano soprattutto *-a*, sostenuto da usi toscoletterari non dubbi» ed esito etimologico, «ancora ampiamente rappresentato in tutte le scritture, sebbene in progressivo arretramento»; d'altra parte, «il partito della forma in *-o*, dell'uso vivo toscano, soprattutto negli impieghi familiari [...] si fa via via più forte [...] specie dopo la stampa della Quarantana (nella quale, come risaputo, Manzoni sostituisce pressoché tutte le forme in *-o* alle corrispondenti in *-a*)». Il modello manzoniano influenza la grammaticografia coeva (alcune grammatiche cominciano a consigliare la forma più moderna, benché siano «in minoranza rispetto al panorama garantista»<sup>144</sup>), gli scritti giornalistici e parte della pubblicistica per l'infanzia, soprattutto di ascendenza toscana (Collodi, Baccini), ma non gli usi letterari, dove, anche nei generi di consumo (come in Salgari<sup>145</sup>) «continua lungamente a prevalere il tipo tradizionale in *-o*»<sup>146</sup>. Dal canto suo, «in questo orizzonte irrisolto, l'eclettica prosa deamicisiana può mimetizzarsi», anche se, nella *Vita Militare*, la soluzione dell'uso vivo fiorentino finisce per prevalere su quella etimologica<sup>147</sup>. In *Ricordi di Londra*, il Nostro si mostra coerente con la tendenza mostrata nell'ultima redazione di quel testo e utilizza la forma più moderna in *-o* per tutte le occorrenze; nell'appendice, al contrario, la prosa arcaizzante dell'anonimo traduttore, pur temperata nelle edizioni successive alla prima, lascia spazio all'allotropia. Maggioritaria è la presenza di forme etimologiche (*io aveva, io chiudeva, io vedeva, io trovava, io osservava*), ma almeno alcune di queste vengono corrette e uniformate all'uso fiorentino e manzoniano (*io trovavo*).

La differenza tra il testo deamicisiano e l'appendice si evidenzia anche in relazione al fenomeno del diletto della labiodentale degli imperfetti di seconda classe (il tipo *avea*). Come nel caso citato in precedenza, tali forme con diletto, soprattutto con verbi di alta frequenza (come *avere, dovere, volere, potere*), erano proprie della tradizione letteraria, degli «scrittori sensibili al purismo», di certa stampa giornalistica e della grammaticografia, «che non li considera pretti poetismi»<sup>148</sup>. Tuttavia, ricorda Prada, a differenza della forma etimologica della prima persona dell'imperfetto, esse erano «anche dell'uso vivo (non privo di una certa marcatezza diastratica e diafasica)», benché gli esiti concorrenti con fricativa fossero stati preferiti dal Manzoni della Quarantana, da Collodi nella *Grammatica di Giannettino* e anche da Leopardi e Tommaseo<sup>149</sup>. La situazione in *Ricordi di Londra* è speculare a quella descritta sopra: il testo autenticamente deamicisiano non fa mai uso di forme con diletto della labiodentale e il Nostro si dimostra manzoniano anche in merito a questo tratto; l'appendice oscilla in un'allotropia che perlopiù corregge come marcate le forme arcaiche (*avea > aveva, aveano > avevano, doveano > dovevano*), ma ne lascia alcune invariate (*scrivea*), anche se, significativamente, le forme con diletto della labiodentale e quelle che presentano la prima persona in *-a* non si sovrappongono mai, forse per evitare

<sup>142</sup> Prada, 2012-2013: 289.

<sup>143</sup> Dota, 2017: 167.

<sup>144</sup> Dota, 2017: 168.

<sup>145</sup> Nacci, 2004, cit. anche in Prada, 2012-2013: 290.

<sup>146</sup> Prada, 2012-2013: 290-291.

<sup>147</sup> Dota, 2017: 168-169.

<sup>148</sup> Dota, 2017: 169.

<sup>149</sup> Dota, 2017: 169; Prada, 2012-2013: 291.



una “somma” di tratti arcaizzanti. In altre parole, non incontriamo mai forme del tipo *io avea* o *io scrivea*, ma le occorrenze con dileguo della labiale sono limitate alle terze persone verbali e nemmeno in questo caso sono esclusive: frasi del tipo «Mi volto a quest’apostrofe e vedo una vecchia, che, avendomi sentito e compreso, nulla avea trovato di meglio, che prender parte familiarmente alla conversazione» sono seguite a distanza di poche righe da altre del tipo «Forse la vecchia non aveva la coscienza tranquilla, ed al cospetto di compatrioti tanto curiosi credette più prudente svignarsela»<sup>150</sup>.

Per quanto riguarda l’oscillazione tra perfetti forti e deboli (in favore di questi ultimi aveva deciso Manzoni, inserendoli nella Quarantana in quanto forme «di correntezza tosco-fiorentina»), De Amicis utilizza tanto i primi (*offerse*) quanto i secondi (*apri, copri*) pur non ammettendo l’allotropia; rispetto all’oscillazione dei perfetti della seconda classe in *-e /-ei* e *-etti /-ette*, invece, il Nostro propende per le seconde forme (*dovetti, dovette*), proprie del parlare toscano e, dopo gli anni Quaranta, accolte anche dal Manzoni, che pure non ne risolve completamente l’allotropia<sup>151</sup>.

Nel caso del participio passato, «la tradizione grammaticografica, che spartiva la polimorfia degli allotropi tra prosa e poesia, attenua la sua rigidità prescrittiva verso fine Ottocento», con qualche eccezione come la coppia *veduto/visto*, con la prima forma, debole, che è tipica della tradizione letteraria e culta, e la seconda, forte, che è largamente impiegata nella prosa giornalistica e nella redazione definitiva dei *Promessi Sposi*<sup>152</sup>. De Amicis, se in taluni casi riduce l’allotropia preferendo *perduto a perso*, altrove la mantiene, come appunto nel caso di *veduto* e *visto*, che vengono utilizzati indifferentemente. La constatazione può essere estesa al participio accorciato, tipico della tradizione toscana antica e come tale «specializzatosi» nella poesia, ma respinto dal Manzoni proprio «in forza della sua letterarietà»<sup>153</sup>: il Nostro ne fa uso soprattutto quando la forma accorciata è anche etimologica (*costrutto* in luogo di *costruito*), ma preferisce *voltato* alla forma allora più comune *volto*. La forma *istrutto* è invece presente, non corretta, nell’appendice.

Tra i fenomeni degni di nota relativi alle forme verbali, segnaliamo: il costruito con *venire* copulativo con il participio passato (il tipo *venire fatto, venire pensato*) «per esprimere azione fortuita, o nel caso di *venire fatto*, anche col significato di ‘riuscire’»<sup>154</sup> («si direbbe che le statue sonnecciano e che le case s’annoiano, e vi si apre la bocca in così larghi e lunghi e violenti sbadigli, che subito vi vien fatto di tastarvi la faccia per vedere se c’è nulla di dislogato»<sup>155</sup>; «in un punto è una reminiscenza confusa di Venezia, altrove è un’aria vaga di Roma, qui balena alla mente Siviglia, là vien pensato a Colonia, un po’ più oltre sembra d’essere in una strada di Parigi»<sup>156</sup>); «la presenza del suffisso incoativo per le forme rizotoniche dei verbi della IV classe, normale nella tradizione letteraria» e tollerata dallo stesso Manzoni<sup>157</sup> (*s’inghiottiscono* per *s’inghiottono*) – presenza che però non è esclusiva (*dispare* in luogo di *disparisce*); la preferenza per il fiorentino e manzoniano *empire* (pur presente in una forma prefissata, *riempire*) rispetto all’allora più comune *empiere*; il participio *incoraggito*, tipo del fiorentino vivo prediletto dal Manzoni e dalla letteratura toscana, ma

<sup>150</sup> De Amicis, 1874: 69-70.

<sup>151</sup> Dota, 2017: 170-171.

<sup>152</sup> Dota, 2017: 172-173.

<sup>153</sup> *Ibidem*.

<sup>154</sup> Dota, 2017: 174.

<sup>155</sup> De Amicis, 1874: 53.

<sup>156</sup> De Amicis, 1874: 25.

<sup>157</sup> Dota, 2017: 167-168.

respinto dai grammaticografi, dalla stampa giornalistica e dallo stesso Collodi<sup>158</sup>, che subisce nelle edizioni successive alla prima un metaplasmo di coniugazione passando a *incoraggiato*<sup>159</sup>.

Riguardo al congiuntivo, il Nostro si colloca su posizioni moderne, abbandonando tanto «l'uscita in *-i*, di ascendenza toscana e longevità letteraria, alternativa per i verbi della seconda classe» quanto la forma *sieno* per *siano* (e in generale l'uscita della terza persona plurale in *-ieno*), ancora utilizzata nell'Ottocento – ad esempio negli appunti privati di Emilia Peruzzi – benché sistematicamente espunta dal Manzoni e non citata nelle grammatiche<sup>160</sup>.

Completamente abbandonati risultano i toscanismi letterari *debbo* e *deggio*, già in regresso in favore del tipo *devo* (complice anche la prassi correttoria manzoniana), ma ancora abbastanza vivi nell'Ottocento; presente nell'appendice e poi successivamente corretto (*si veggono* > *si vedono*) è invece il tipo *veggo*, considerato in realtà «una variante neutra, priva di connotazioni letterarie»<sup>161</sup> a differenza di *veggio*, ma già respinto dal Manzoni in favore di *vedo*. Come già nell'epistolario di De Amicis e, salvo poche eccezioni, nella *Vita militare*, i tipi monosillabici *fo* e *vo* dell'uso vivo toscano, non sono accolti<sup>162</sup>.

## 5. EVOLUZIONE DEGLI ASPETTI SINTATTICI E MORFOSINTATTICI

A livello di morfosintassi, ricordiamo che «la distribuzione degli allomorfi uniti e sciolti delle preposizioni articolate è, nel secondo Ottocento, piuttosto varia»: per alcune preposizioni si preferiscono le forme sintetiche (*a, da, di, in*), per altre le forme analitiche (*tra, fra*), mentre per le rimanenti (*su, con, per*) «si registrano oscillazioni più frequenti tra varianti anche poco polarizzate», cioè alcune varianti sono più marcate di altre (le forme analitiche di *con* sono più comuni tra scrittori non toscani, quelle sintetiche di *per* sono tipiche delle scritture letterarie, come anche *colla* e *colle*), ma per il resto vige una sostanziale allotropia. La prassi correttoria manzoniana, allergica per quanto possibile alle varianti adiafore e «spia delle tendenze del sistema», agisce in favore delle forme meno connotate letterariamente, espungendo, ad esempio, le forme sintetiche di *con* e *per* e quelle analitiche di *su*. Nel testo deamicisiano alcune delle forme respinte dal Manzoni sono presenti in tutte le edizioni: è il caso di *pel* e di *colla*, che sono invece espunte o sostituite, rispettivamente, da *per il* e *con la*, nei *Promessi Sposi* e anche nelle tragedie; il plurale *pei*, sempre rifiutato dal Manzoni, è presente nell'appendice<sup>163</sup>. Tra gli accumuli preposizionali marcati segnaliamo le forme *tra di* («[...] guardandomi da capo a piedi con quell'aria tra di protezione e di diffidenza che è propria della sua schiatta»<sup>164</sup>) e *in sulle* (utilizzata nella giacitura *in sulle prime* solo nell'appendice).

Una certa distanza dall'uso odierno si misura nella collocazione delle preposizioni all'interno di locuzioni o reggenze aggettivali e verbali, ambito nel quale alcune oscillazioni sono il portato dell'uso vivo toscano che viene accolto nei lessici e nelle grammatiche. Tra

<sup>158</sup> Prada, 2012-2013: 294.

<sup>159</sup> Dota, 2017: 175-176.

<sup>160</sup> Dota, 2017: 171-172.

<sup>161</sup> Cfr. Serianni, 1986.

<sup>162</sup> Dota, 2017: 177-178.

<sup>163</sup> Prada, 2012-2013: 301; Vitale, 2000: 130 e *passim*.

<sup>164</sup> De Amicis, 1874: 12.

le locuzioni<sup>165</sup> evidenziamo *in causa di* e *di tal modo*, tra le reggenze aggettivali<sup>166</sup> *obbligati di* (poi corretto in *obbligati a*), tra le reggenze verbali *battere del capo*, *fare di meno di* (poi corretto in *fare a meno di*), *esser corto a quattrini* (poi corretto in *esser corto di quattrini*), *avere di che fare*<sup>167</sup>. Inoltre, l'avverbio *fuori* richiede dopo di sé la preposizione *di* e le sue articolazioni (*fuori dell'uscio*), secondo un uso frequente anche in Collodi e da lui registrato nella *Grammatica di Giannettino*<sup>168</sup>.

A livello sintattico, è ammessa la concordanza a senso del verbo plurale con i nomi collettivi singolari, seguiti o meno dal partitivo («Una parte delle donne che percorrono questo brutto quartiere alle quattro del mattino erano pure restate nei caffè»<sup>169</sup>; «La maggior parte dei moralisti inglesi considerano, e con ragione, il gran numero dei *low lodging houses* come scuole di vizio e antri di immoralità»<sup>170</sup>): il costrutto, nell'Ottocento, non solo è «apprezzato dalla scrittura manzoniana, romanzesca, saggistica ed epistolare», ma appare anche «vivissimo nella narrativa per l'infanzia e nel più eletto *Fede e bellezza*, per la coincidenza dell'eco classica con l'uso vivo parlato, che ne avrà favorito la diffusione nella stampa giornalistica e l'accettabilità nelle grammatiche»<sup>171</sup>. Parallelamente, viene tollerata l'immissione dell'indicativo in luogo del congiuntivo nelle subordinate complete oggettive esplicite, nelle quali anche la norma grammaticale ammette l'indicativo, pur se contraddistinto da una certa marcatezza diafasica: nel nostro *corpus* troviamo un'interrogativa indiretta («mi fermai e gli domandai se quello lì accanto era il dock delle Indie»<sup>172</sup>) che forse mira alla mimesi di una conversazione snella e realistica con l'interlocutore.

È ammesso, in frase implicita, l'utilizzo del gerundio con soggetto diverso da quello della proposizione reggente – costruito che non sempre ha incontrato, nella storia linguistica italiana, l'accordo unanime delle grammatiche<sup>173</sup>: nel nostro caso tale soggetto è regolarmente posposto al gerundio («Avendoci un amico accompagnato, noi eravamo otto persone contando il signor Price ed i suoi tre agenti»<sup>174</sup>). La negazione *non* in presenza di altri quantificatori negativi è tollerata nel testo deamicisiano (*non mai*), ma espunta nella correzione dell'appendice, perché troppo ridondante con la forma *giammai* (*giammai non > giammai*). L'uso di *averi* per *esservi/esserci* è un francesismo «di lunga decorrenza nella tradizione letteraria toscana», vivo ancora nel Settecento proprio per la sua eco francese; nell'Ottocento latita nelle grammatiche e si configura come cultismo, tanto che Manzoni in tutta la sua produzione preferisce la forma *esservi*, più familiare<sup>175</sup>. In *Ricordi di Londra* è normalmente sostituito da *esservi/esserci* – sul cui trattamento distributivo abbiamo già detto – ma la correzione non è sistematica e le forme culte (*ve n'ha*, *v'hanno*, *v'ha*) permangono sia nel testo deamicisiano che nell'appendice. Pure in odore di stranierismo e forse modellata sul francese *ne ouïr plus que* (con un costrutto condiviso anche dall'inglese

<sup>165</sup> Presenti nell'appendice.

<sup>166</sup> Presenti nell'appendice.

<sup>167</sup> Presente nell'appendice.

<sup>168</sup> Prada, 2012-2013: 303.

<sup>169</sup> De Amicis, 1874: 95.

<sup>170</sup> De Amicis, 1874: 99.

<sup>171</sup> Dota, 2017: 199.

<sup>172</sup> De Amicis, 1874: 18.

<sup>173</sup> Cfr. Sabatini, 2009.

<sup>174</sup> De Amicis, 1874: 74.

<sup>175</sup> Dota, 2017: 202; Prada, 2012-2013: 321.

to hear nothing but) appare la forma *non udii più che* («A poco a poco i rumori più alti cessarono, non udii più che il brontolio monotono»<sup>176</sup>).

Per quanto riguarda l'uso dei clitici, le differenze tra il testo di *Ricordi di Londra* e l'appendice sono vistosi, soprattutto in riferimento all'enclisi: essa, nell'Ottocento, è obbligatoria con l'imperativo senza negazione e con i modi impersonali del verbo, ma è opzionale se l'imperativo, l'infinito o il gerundio sono preceduti da negazione (nel caso dell'imperativo negativo la scelta è possibile anche nella lingua odierna, negli altri casi non più). L'enclisi "libera", inoltre, è possibile anche con gli altri modi e tempi verbali ed «è in effetti ben rappresentata in tutte le scritture ottocentesche, ma la sua diffusione tende a regredire nel corso del secolo [...] e ad assumere connotazione ricercata»: nella revisione del romanzo e, in seguito, anche nelle opere successive, Manzoni rifiuta il tratto considerandolo un cultismo<sup>177</sup>. De Amicis si attiene alle indicazioni del Milanese e non impiega mai l'enclisi "libera" (ovvero non la adotta a meno che non sia obbligatoria per norma grammaticale, come in *esservi*), mentre nell'appendice essa diventa praticamente una regola, dal momento che viene quasi sempre applicata, specialmente all'indicativo (*trovansi, vuoi, erami, rifiutansi, lasciavansi, risvegliavansi*). Il fatto che non venga corretta nelle edizioni successive dimostra che il fenomeno era tutto sommato comune nelle consuetudini scritte del secolo: afferma a tal proposito Prada che «l'enclisi continua ad essere documentata, talora con funzione stilizzante, più spesso per conservatorismo inerziale, non solo nei testi letterari [...] ma anche nelle scritture giornalistiche, fino alla fine del secolo»<sup>178</sup>.

Sempre nell'Ottocento si afferma la tendenza da parte dei clitici, in alcuni costrutti, a risalire dal verbo lessicale a quello reggente servile o fraseologico, «secondo un orientamento che si sarebbe affermato con sempre maggiore intensità nel secolo successivo, soprattutto nel parlato, tanto da diventare un tratto dell'italiano neostandard», spingendosi fino a "creare" forme proclitiche connotate diafasicamente. Tale fenomeno, non immune, tra le altre cose, anche da determinanti di natura geolinguistica, rimane comunque minoritario nella prassi scritta ottocentesca – nella quale, come abbiamo detto sopra, l'enclisi è spesso preferita – e «pare più diffuso nell'uso comune, specie in Toscana», oltre che nella revisione linguistica dei Promessi Sposi, dove Manzoni lo applica proprio per la sua vicinanza al parlato<sup>179</sup>. L'esempio che riportiamo, tratto dal testo del Nostro, ci pare particolarmente esemplificativo, perché mostra la risalita del clitico in un contesto in cui il verbo fraseologico e quello lessicale sono separati da un ulteriore elemento linguistico, l'avverbio *dove* (*non li sapevo dove mettere*): l'effetto che ne risulta è di particolare marcatezza, tanto che probabilmente anche la consuetudine di parlanti neostandard ci avrebbe, in questo caso, fatto propendere per l'enclisi.

Interessante, ma rappresentato solo sporadicamente nel nostro corpus, è il fenomeno della pronominalizzazione del soggetto, «molto frequente nel fiorentino e in altre varietà toscane in antico, poi progressivamente meno», la cui presenza nella scrittura «appare condizionata nella tradizione da determinanti di ordine soprattutto stilistico», quali «l'enfasi oratoria» e «la prosa letterariamente atteggiata, specie in scrittori di inclinazione conservativa», ma, in Toscana, anche dalla forma interrogativa della frase<sup>180</sup>. Il Manzoni

<sup>176</sup> De Amicis, 1874: 13.

<sup>177</sup> Prada, 2012-2013: 315.

<sup>178</sup> Prada, 2012-2013: 315-316.

<sup>179</sup> Prada, 2012-2013: 313-314.

<sup>180</sup> Prada, 2012-2013: 309-310.

agisce per ridurre il tratto nei *Promessi Sposi*<sup>181</sup> e anche il Nostro lo impiega raramente e perlopiù in situazioni contrassegnate da una certa cifra retorica («Ingrato lombardo! – mormorai mestamente ripigliando la mia strada; – tu mi hai dato una stoccata nel cuore»<sup>182</sup>).

La sintassi del periodo deamicisiana, ancor più di altri aspetti della lingua, presenta caratteri di ricorsività che sembrano congiungere tutta la produzione dell'autore e che vengono poi «tesaurizzati [...] a beneficio degli scolari italofofoni» nell'*Idioma gentile*. A chiunque legga i best seller, odeporeici e non, della maturità, appare subito chiara la preferenza del Nostro per un «periodo essenzialmente paratattico» asindetico e polisindetico, «che incassa poche tipologie di subordinate, le più disponibili nel parlato incardinato sulla testualità narrativo-descrittiva (relative, temporali, causali, complete), spesso nucleari, in forma implicita o addirittura nominale e disposte in strutture geometriche [...] che affastellano le proposizioni in gruppi perlopiù ternari, ma non solo». Tale predilezione è ricondotta da Dota ad almeno due ragioni di fondo, «l'originaria attività giornalistica, il cui *medium* privilegia un periodare meno gerarchizzato, in favore di una disposizione cumulativa orizzontale delle informazioni» e «la professione di fede manzoniana, scolpita nel mantra “scrivere come si parla”», la quale lo porterà a sancire, nell'*Idioma gentile*, che il periodo parlato è il periodo perfetto<sup>183</sup>. Le considerazioni qui riportate valgono ampiamente anche per *Ricordi di Londra*, che nasce proprio come articolo su rivista, e per la sua appendice, che, al netto delle scelte arcaizzanti del traduttore, è pur sempre un *reportage*: i periodi scorrono armoniosi e fluidi, incorniciano scene e luoghi con efficacia bozzettistica e anche quando vogliono stupire il lettore con citazioni letterarie o avvalendosi di strumenti retorici, lo fanno con eleganza e naturalezza. De Amicis eredita dalla prassi corretoria manzoniana l'attenzione per l'interpunzione e la vitalità metaforica, mentre abbandona, del mezzo giornalistico, la monoproposizionalità e la giustapposizione di monoproposizioni, tratti caratteristici dello *style coupé*, bollato anche di francesismo<sup>184</sup>: scriverà infatti che «chi li usa [i periodi monoproposizionali], dice che servono a imitare il linguaggio parlato; ma quella non è imitazione, è caricatura, perché anche nel parlare è rarissimo che s'esprima il pensiero così a pezzi e bocconi»<sup>185</sup>.

## 6. EVOLUZIONE DEGLI ASPETTI LESSICALI<sup>186</sup>

L'analisi degli aspetti lessicali permette di differenziare significativamente il testo deamicisiano di *Ricordi di Londra* dall'appendice, nella quale la preferenza accordata dal traduttore per cultismi e tratti arcaizzanti di varia natura si fa particolarmente evidente. A tal proposito, come abbiamo constatato in precedenza, occorre segnalare che il Nostro non è contrario all'inserimento di elementi lessicali legati alla tradizione colta; il riferimento a testi letterari, la presenza di citazioni, lo sfoggio raffinato ma sobrio di erudizione qualificano la prosa di viaggio e contribuiscono a stimolare l'interesse e la

<sup>181</sup> *Ibidem*. Cfr. anche Vitale, 1986.

<sup>182</sup> De Amicis, 1874: 31.

<sup>183</sup> Dota, 2017: 205-206.

<sup>184</sup> Dota, 2017: 210.

<sup>185</sup> De Amicis, 1905: 408, cit. anche in Dota, 2017: 211, nota 188.

<sup>186</sup> Tutte le definizioni di lemmi e le osservazioni grammaticali indicate in questo paragrafo, ove non diversamente precisato, sono da intendersi verificate in Treccani.

curiosità del lettore. Del resto, «il lessico della tradizione letteraria può sortire in prosa effetti ricercati e consapevoli», soprattutto per chi condivide, come i romantici, la convinzione che vi sia una «persistenza letteraria» nell'oralità toscana, cioè che «la lingua parlata dal popolo toscano e la lingua letteraria “cessino di contrapporsi, riscoprendo una preistoria comune”». Ciò nonostante, sulla scia dei soliti Tommaseo e Manzoni, De Amicis opera, fin dai bozzetti militari, una revisione del lessico letterario, culto, arcaico e desueto<sup>187</sup>. Tale operazione è visibile anche in *Ricordi di Londra* – per zelo editoriale viene estesa anche all'appendice, ove maggiori erano «i peccati di vanità letteraria»<sup>188</sup> – e determina le correzioni *anco* > *anche*, *mezzo stroncato* > *quasi stroncato*, *quinci* > *quindi*, *supplementario* > *supplementare*, *politamente* > *pulitamente*, *cionullameno* > *nondimeno*, *zingani* > *zingari*, *sabbato* > *sabato*. Nell'appendice permangono forme arcaiche, perlopiù legate alla lingua cruscante dei Trecentisti: *ciò nulla meno* (forma identica nel significato a quella altrove corretta, nella quale però i costituenti sono giustapposti e non fusi a formare un composto unico), *poscia*, *guari* (per *molto*), *dacché*, *lungi* (per *lontano*), *a guisa di*. Comuni sia al testo che all'appendice sono alcune forme culte, talvolta di ascendenza latineggiante, talvolta proprie della lingua arcaica, ma in ogni caso non avvertite come pedanti e quindi non espunte: *sucido* (esito etimologico del latino *sucidus*, prima che intervenisse la metatesi che ha condotto alla forma corrente *sudicio*); *schiatta* (voce antica, già propria, anche con l'esito *scatta*, della poesia delle origini); *fiottare* (voce rara e poetica che indica il gorgoglio dell'acqua); *uggire*, *ginnastico* (in luogo del più comune<sup>189</sup> *ginnasta*); *alòè*, *gorgate*, *vestimenta* (neutro plurale latino che sopravvive malgrado Manzoni nella Quarantana e lo stesso De Amicis nella *Vita militare* lo avessero sostituito con *vestiti*); *terminati* (nel senso etimologico di “definiti, delimitati da un confine”); *fidenti*, *liscivia* (“lavaggio dei panni”); *beccai* (voce antica e già dantesca, nonché toscana e regionale, per “macellai”); *sapecco* (termine rarissimo, che occorre solo nei resoconti dei missionari e degli esploratori occidentali in Cina<sup>190</sup> e indica la moneta cinese del valore di un centesimo); *cartapecora* (per “pergamena”); *libazione*, *affralito* (voce letteraria per “indebolito”); *ognora*, *mane* (per “mattina”); *pulitezza*, *organamento*, *peculio* (latinismo che significa “denaro”). Non propriamente culte, ma di certo non comuni e dal sapore arcaico sono le forme *accavalciare* (“scavalcare”) e *dislogato* (“slogato”). Inoltre, la volontà di immergere il lettore in un'atmosfera cosmopolita ed elegante e il gusto per il riferimento dotto giustificano la scelta del termine *Bastiglia* – legato ad un ben preciso contesto storico, caro al socialista De Amicis, e geografico – per indicare metaforicamente la Torre di Londra, anch'essa un carcere, teatro in passato di brutali esecuzioni (*Bastiglia di Londra*).

Nelle pagine di *Ricordi di Londra* De Amicis attinge spesso a termini del parlato colloquiale e familiare, tratti dalla lingua viva del dialogo spontaneo e informale, in ossequio alle indicazioni manzoniane: occorre distinguere quali tra queste forme costituiscono dei pretti toscanismi o fiorentinismi dell'uso vivo, magari presenti nei *Promessi Sposi* ma destinati a non avere fortuna in seguito, e quali invece, attinte dalla tradizione orale o comico-goliardica o anche dal fiorentino argenteo, si avviano a

<sup>187</sup> Dota, 2017: 179.

<sup>188</sup> *Ibidem*.

<sup>189</sup> B lemmatizza il sostantivo come disusato e lo attesta solo nella lingua poetica ottocentesca, ad esempio in Emilio Praga.

<sup>190</sup> Cfr. *Annali della propagazione della fede*, vol. IX, Giuseppe Antonelli ed., Venezia, 1845, consultabile su GoogleBooks.

diventare il vocabolario della quotidianità della lingua italiana in formazione<sup>191</sup>. Tra queste ultime annoveriamo: sostantivi come *trabicolo*, *bagatella*, *gorgozzule*, *beone* (voce connotata anche diatopicamente, per “ubriacone”); forme verbali come *pigliare*<sup>192</sup>, *imprestare* (voce popolare per “prestare”), *avvoltolarsi*; espressioni idiomatiche come *non sapere una saetta*, *filarsi una chiacchierata*, *metter conto* (“valere la pena, essere utile o conveniente”), *fare l’occhietto*. Quanto alle forme toscane dell’uso medio non marcato, esse non sono così frequenti come potrebbe far pensare l’ottica toscanista entro la quale il Nostro si muove, ma comunque sufficienti a conferire al testo una patina di toscanità (è da notare che alcune scelte lessicali in questo senso riguardano “voci bandiera”, cioè forme particolarmente riconoscibili dal punto di vista diatopico e spesso impiegate già nei *Promessi Sposi*)<sup>193</sup>: anche qui segnaliamo sostantivi come *barroccio* (mezzo di trasporto noto anche, regionalmente, come *birroccio*), *mota* (“fango”), *filiggine* (dizione toscana per *fuliggine*) e il già citato *beccai*; verbi come *desinare* (“pranzare”, anche manzoniano); locuzioni ed espressioni idiomatiche come *dare la baia a qualcuno* (nel senso di “canzonare, farsi beffe”), *dare un cappiotto a qualcuno*<sup>194</sup>, *all’improvvisa* (“di sorpresa, improvvisamente”), *o come fare?* (con l’interiezione *o* a indicare “voce di richiamo o di esortazione, oppure per introdurre domande retoriche, espressioni di meraviglia o di sdegno”), *non è punto esagerato* (dove l’avverbio *punto*, di impiego anche manzoniano, rafforza la negazione con il significato di “affatto”).

Per quanto riguarda stranierismi e tecnicismi, può essere utile un discorso comune, dal momento che, per ragioni extralinguistiche, molti dei termini legati alle innovazioni tecnologiche e alle scoperte scientifiche del diciannovesimo secolo giungono in italiano dalle lingue straniere; nel testo deamicisiano queste forme, che solitamente si configurano come prestiti adattati, si sommano a voci straniere non adattate – soprattutto inglesi, visto il contesto – cui abbiamo accennato quando ne abbiamo considerato il trattamento grafico. Tra gli stranierismi non adattati ricordiamo i già citati *dock/docks*, *cabs*, *harem*, *you* e *gas*; tra quelli adattati il cultismo *sapecco*. Tra i tecnicismi – che vengono impiegati anche per conferire al *reportage* un realismo descrittivo e una precisione di dettagli maggiori – segnaliamo *spallette* (in edilizia, “parapetti di un ponte”), *omnibus*, l’aggettivo *falansteriana* e il sostantivo *strada ferrata*: sugli ultimi due sarà opportuno soffermarci. *Falansteriano* deriva da *falansterio* (a sua volta adattamento del francese *phalanstère*, derivato dal greco φάλαγξ con il suffisso del francese *monastère*), termine della storia dell’economia e della politica che indica il “grande edificio destinato a ospitare i membri delle cooperative di produzione e di consumo poste dall’utopista Charles Fourier (1772-1837) alla base del suo sistema sociale egualitario”. L’aggettivo viene utilizzato nell’appendice, in nota, con intento velatamente parodistico: si sta trattando delle soluzioni messe in atto dalle autorità per

<sup>191</sup> Cfr. Dota, 2017: 183-188.

<sup>192</sup> Il verbo *pigliare*, nella lingua ottocentesca, si trova spesso in oscillazione con *prendere*, rispetto al quale è ritenuto più «brusco» e «famigliare» da T, ma più letterario da Nievo. Petrocchi lo giudica più volgare, mentre per GB «esprimerebbe perlopiù una certa forza e astuzia assente in *prendere*», il che giustifica, secondo Ignazio Baldelli, «una maggiore antichità e popolarità d’uso», testimoniata anche dalla presenza in «derivati e locuzioni di particolare concretezza ed espressività». Secondo Nencioni, 1993, infine, è proprio per questo motivo che «Manzoni ha mantenuto *pigliare* in accezioni di particolare concretezza o espressività e in situazioni colloquiali». Cfr. Dota, 2017: 185 e nota 44.

<sup>193</sup> Cfr. Dota, 2017: 191-192.

<sup>194</sup> Il sostantivo *cappiotto* è citato come proprio dell’uso toscano in F, ma è lemmatizzato anche in B come sinonimo di *scappellotto* e come variante eufemistica di *cazzotto*. In particolare, F ricorda che *cappiottare* e *cappiotto* «sono voci usate comunemente, da chi vuol essere onesto nel parlare, in luogo di *cazzottare* e *cazzotto*».

ridurre il sovraffollamento e le condizioni disagiati di vita degli operai inglesi nei dormitori comuni e, citando un espediente applicato, a quanto si dice, in Cina in una situazione analoga, si definisce *falansteriana* (cioè capace di soddisfare le esigenze di equità propagandate dal socialismo utopico di quegli anni) una coperta provvista di buchi per respirare e dalle dimensioni così gigantesche da poter coprire allo stesso modo tutto il dormitorio, senza lasciar fuori nessuno. Del sostantivo *strada ferrata*<sup>195</sup>, invece, si è occupata anche Dota, constatando che nella *Vita militare* «tra *strada ferrata* o *ferrovia*, De Amicis predilige sempre il primo [...], di più precoce attestazione (1826, contro il 1852 di *ferrovia*, secondo il DELI)»: in *Ricordi di Londra* il Nostro riconferma questa scelta, condivisa anche dal TB, secondo cui «strada ferrata tutti dicono e intendono», mentre di *ferrovia* biasima soprattutto «il conio della parola» perché «l'indole della nostra lingua non comporta *Ferrovia*». Tuttavia, rileva sempre Dota, «persino Fanfani e Arlia ammettono che essa sia la voce più comune in Italia»<sup>196</sup>. Curiosamente, e quasi a implicito sostegno di quest'ultima tesi, è proprio *ferrovia* il termine scelto dagli editori e dai redattori del testo deamicisiano, fin dalla prima edizione, per la didascalia a corredo dell'illustrazione di una galleria sotterranea («Stazione di una ferrovia sotterranea»<sup>197</sup>).

## 7. CONCLUSIONI

Senza la pretesa di essere esaustivi, ci accingiamo a trarre alcune conclusioni dal lavoro di analisi compiuto sinora. Come risulta dai parallelismi che abbiamo cercato più volte di istituire, la lingua di *Ricordi di Londra* è il prodotto consapevole di un De Amicis che ha interiorizzato la lezione di Emilia Peruzzi, tramite il lavoro redazionale ed emendativo compiuto con i bozzetti della *Vita militare*. Molte delle scelte compiute in quel primo testo si riflettono anche nel *reportage* londinese, specialmente quando si tratta di abbandonare costrutti ritenuti eccessivamente marcati in diafasia o in diatopia, fiorentinismi pretti e ribobolai, arcaismi lessicali e morfosintattici, soluzioni grafiche obsolete: a sua volta «il percorso di revisione linguistico-testuale della *Vita militare* lumeggia di riflesso il fermento operativo del salotto Peruzzi, paragonabile a quello di un'officina campale, ossia l'officina che segue l'esercito nei suoi spostamenti per ripararne l'equipaggiamento malfunzionante». Tuttavia, scrive Dota, «benché la manodopera sia tutta italiana, il salotto officina mantiene uno sguardo europeo», considerazione certo appropriata per giustificare il successo anche internazionale di quel primo *best seller* «tradotto in almeno otto lingue», ma assai più adatta a descrivere l'orizzonte del De Amicis odepotico e cosmopolita, poliglotta e multiculturale, che apprezza, nella lingua come nello stile, «le espressioni del romanticismo e del realismo francese (Augier, Hugo, Musset) e le declinazioni dell'umanitarismo sociale inglese (Dickens)», citandoli o riproponendone le atmosfere nei suoi racconti di viaggio. E ciò avviene pur muovendo da Firenze, «una capitale innanzitutto impegnata a fabbricare un patrimonio simbolico nazionale»<sup>198</sup>: come spesso abbiamo rilevato, il Nostro è talmente cosciente e partecipe di questo ruolo da «far assurgere la propria esperienza biografica a riferimento per i futuri studenti di lingua italiana» – forte anche della sua provenienza settentrionale, che lo rende «soggetto a

<sup>195</sup> Esaustiva è l'analisi condotta in Prada, 2018: 344, nota 117.

<sup>196</sup> Dota, 2017: 195.

<sup>197</sup> De Amicis, 1874: 28-29.

<sup>198</sup> Dota, 2017: 229-230.



deragliamenti dalla norma, non essendo nativo fiorentino» e che al contempo lo fa sentire più vicino a loro nello sforzo di appropriazione di un codice linguistico comune, patrimonio anche civile e istituzionale di una nazione giovane come l'Italia post-unitaria<sup>199</sup>. Il De Amicis odeporico, più che altrove, «scampa all'autarchia purista, salvaguardando con ponderazione gli apporti allogeni all'italiano», soprattutto in ambito lessicale, ma senza disdegnare qualche vezzo francesista anche nella sintassi, ed è stimolato in questo dalla frequentazione mai del tutto abbandonata dell'attività giornalistica<sup>200</sup>. Essa, fra l'altro, coltiva anche la naturale attitudine del Nostro alla descrizione, condotta nell'ambito, nei modi e nei toni della rappresentazione letteraria borghese, ma non insensibile a una certa attenzione verso il mondo degli umili, ritrovato «nella quotidianità del servizio militare nazionale e della sua piccola epica»<sup>201</sup> come nelle squallide periferie operaie di una Londra già grigia di industrie e carbone. Quest'attenzione coincide del resto con quella dimostrata programmaticamente per le «gente meccaniche, e di piccol affare» da Alessandro Manzoni<sup>202</sup>, che più volte abbiamo definito un modello imprescindibile per De Amicis, il quale vi si accosta però con spirito critico e dialogante, senza abbracciarne aprioristicamente ogni scelta, soprattutto in fatto di lingua. Abbiamo evidenziato nei singoli casi quando la posizione manzoniana e quella deamicisiana differiscono o convergono in merito ai vari fenomeni: come tendenza di fondo possiamo rilevare che l'espunzione delle forme culte, arcaiche o desuete e la loro sostituzione con forme vive, comuni e correnti, oltre alla messa al bando dei settentrionalismi, lombardi o pedemontani che siano, è condivisa dal Maestro e dall'allievo. Riguardo all'inserimento dei fiorentinismi – e più in generale all'adozione di una lingua basata sulla varietà fiorentina anche ove questa fosse in controtendenza con il patrimonio linguistico già comune alla nazione – i critici hanno parlato di «manzonismo annacquato, che si riserva di non convalidare tutte le innovazioni del maestro se troppo eccentriche, premature o semplicemente non congeniali all'estro deamicisiano»<sup>203</sup>: ciò detto, nella più parte delle questioni “dirimenti” le scelte del Nostro e quelle del Manzoni sembrano coincidere. Furono i suoi epigoni, infatti, e non il Gran Lombardo – almeno non quello della Quarantana – a rifiutare completamente tendenze panitaliane come la dittongazione in sillaba tonica libera poiché nel fiorentino, dalla fase argentea, prevaleva in quella sede la monottongazione: la prassi correttoria manzoniana, ragionata, scriveva *ovo/ova* e *voto*, ma conservava *buono, cuore, nuovo, scuola* e persino *figliuolo*, perché considerava connotata in diafasia la variante monottongata<sup>204</sup>. De Amicis si colloca, insomma, in una posizione di medietà: se lo paragoniamo al conservativo traduttore del testo di Simonin, con il quale più volte abbiamo proposto confronti in merito a specifiche forme, lo troviamo decisamente manzoniano, poiché sceglie di monottongare in certi casi (quando l'altro non lo fa mai) o propende per l'abbandono di moduli desueti, come il tipo *veggo*. Nel trattamento dei fiorentinismi pretti, al contrario, è meno aperto del Maestro a un loro inserimento: ne predilige talvolta l'*habitus* fonetico (tipi in affricata alveolare, tipo morfologico analogico *io avevo*), ma rifiuta i «toscanismi modaioli, sintomo di un adeguamento passivo al

<sup>199</sup> Dota, 2017: 233.

<sup>200</sup> Dota, 2017: 230.

<sup>201</sup> Dota, 2017: 232.

<sup>202</sup> *Ibidem*.

<sup>203</sup> Dota, 2017: 239-240.

<sup>204</sup> Cfr. Dota, 2017: 115-121; Serianni, 1986; Vitale, 2000; Catricalà, 1995: 86-88.

manzonismo, che talvolta turbano l'uso prosastico comune consolidato»<sup>205</sup> (tipo monosillabico *fo*, sistema tripartito dei deittici spaziali). In conclusione, si profila dunque «la maggiore distanza tra De Amicis e Manzoni: De Amicis non rigetta l'allotropia, la considera una risorsa»: il Milanese dichiara guerra – salvo pochissime eccezioni – alle varianti adiafore, alle mille contraddizioni che a suo giudizio, complice forse la formazione illuministica, impediscono all'italiano di farsi lingua nazionale e dell'uso, rompendo con la tradizione puristica e arcaizzante dei letterati e dei grammaticografi cruscanti; il Nostro, invece, forse per effetto della formazione romantica e dello scarto cronologico, accoglie le diverse influenze – di provenienza geografica, storica e culturale diversa – che hanno contribuito alla formazione mistilinea e disomogenea dell'italiano e, pur rimanendo fedele nella sostanza alla rivoluzione manzoniana, non rinuncia a quell'«esuberanza variantistica» che si configura in definitiva «come gioioso apprezzamento della natura multiforme della lingua italiana»<sup>206</sup>.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- B = Battaglia S., *Grande dizionario della lingua italiana*, diretto da Giorgio Barberi Squarotti, 21 voll. + supplementi, UTET, Torino, 1961-2002.
- BibIt = *Biblioteca italiana: biblioteca digitale di testi*: [www.bibliotecaitaliana.it](http://www.bibliotecaitaliana.it).
- Catricalà M. (1994), “La Grammatica di Giannettino tra norme e usi linguistici dell'Italia postunitaria”, in Tempesti F. (a cura di), *Scrittura dell'uso al tempo del Collodi*. Atti del Convegno Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia 3-4 maggio 1990, La Nuova Italia, Firenze, pp. 83-94.
- Catricalà M. (1995), *L'italiano tra grammatica e testualizzazione: il dibattito linguistico-pedagogico del primo sessantennio postunitario*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Corticelli S. (1856 [1745]), *Regole ed osservazioni della lingua toscana ridotte a metodo ed in tre libri distribuite*, Paravia, Torino.
- Crusca IV = *Vocabolario degli Accademici della Crusca. Quarta impressione*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Crusca V = *Vocabolario degli Accademici della Crusca. Quinta impressione*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Danna B. (2000), *Dal taccuino alla lanterna magica. De Amicis reporter e scrittore di viaggi*, Olschki, Firenze.
- DBI = *Dizionario biografico degli italiani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, edito dal 1960.
- De Amicis E. (1874), *Ricordi di Londra, seguiti da Una visita ai quartieri poveri di Londra di L. Simonin*, Treves, Milano.
- De Amicis E. (1876), *Pagine sparse*, Tipografia editrice lombarda, Milano.
- De Amicis E. (1901 [1874]), *Ricordi di Londra, seguiti da Una visita ai quartieri poveri di Londra di L. Simonin*, Treves, Milano.

<sup>205</sup> Dota, 2017: 239.

<sup>206</sup> Dota, 2017: 240.

- De Amicis E. (1905), *L'idioma gentile*, Treves, Milano [si cita dall'edizione a cura di Andrea Giardina, Baldini Castoldi Dalai, Milano, 2006].
- DELI = Cortelazzo M., Zolli P., *Il nuovo etimologico*, Zanichelli, Bologna, 1999<sup>2</sup>.
- Dota M. (2017), *La vita militare di Edmondo De Amicis. Storia linguistico-editoriale di un best seller postunitario*, FrancoAngeli, Milano.
- F = Fanfani P., *Vocabolario dell'uso toscano*, Barbèra, Firenze, 1863.
- Fornaciari R. (1882), *Grammatica italiana dell'uso moderno*, 2<sup>a</sup> ed., Sansoni, Firenze.
- Fornaciari R. (1884), *Sintassi italiana dell'uso moderno. Seconda edizione con correzioni*, Sansoni, Firenze.
- GB = Giorgini G. e Broglio E., *Novo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*, 4 voll., Marco Cellini e C., Firenze, 1870-1897.
- Migliorini B. (1960), *Storia della lingua italiana*, Sansoni, Firenze.
- Morandi L. e Cappuccini G. (1895), *Grammatica italiana (regole ed esercizi)*, Paravia, Torino.
- Nacci L. (2004), "I romanzi per bambini tra Otto e Novecento: alla ricerca di una lingua", in Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, pp. 355-367.
- Nencioni G. (1993), *La lingua di Manzoni: avviamento alle prose manzoniane*, il Mulino, Bologna.
- OD = *Oxford Dictionary of English*: [www.en.oxforddictionaries.com](http://www.en.oxforddictionaries.com).
- P = Petrocchi P., *Novo dizionario universale della lingua italiana*, 2 voll., Firenze, 1887-1892 [si consulta l'edizione Treves, Milano, 1912, 2 voll.].
- Patota G. (2017), *La quarta corona. Pietro Bembo e la codificazione dell'italiano scritto*, il Mulino, Bologna.
- Petrocchi P. (1887), *Grammatica della lingua italiana per le scuole elementari superiori*, Treves, Milano.
- Poggi Salani T. (1992), "La Toscana", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Lingua nazionale e identità regionali*, UTET, Torino, pp. 459-464.
- Poggi Salani T. (1994), "La Toscana", in Bruni F. (a cura di), *L'italiano nelle regioni. Testi e documenti*, UTET, Torino, pp. 419-469.
- Polimeni G. (2012), (a cura di), *L'Idioma gentile. Lingua e società nel giornalismo e nella narrativa di Edmondo De Amicis*, Edizioni Santa Caterina, Pavia.
- Prada M. (2012), "Fare prosa, e saperlo: l'Idioma gentile, la pratica e la grammatica", in Polimeni (2012), pp. 289-312.
- Prada M. (2012-2013): "Le avventure di una lingua: il viaggio alla scoperta dell'italiano nella *Grammatica di Giannettino*", in *Studi di grammatica italiana*, XXXI-XXXII, pp. 245-354.
- Prada M. (2015-2016), "La «modesta ed appropriata coltura dell'ingegno». Itinerari della formazione grammaticale e linguistica nelle scuole reggimentali nella seconda metà dell'Ottocento", in *Studi di grammatica italiana*, XXXIV-XXXV, pp. 185-230.
- Prada M. (2018), "*Giannettino* tra sillabario e grammatica: un'analisi linguistica della tradizione dei manuali collodiani", in *Italiano LinguaDue*, X, 1, pp. 310-356.
- Quattrin R. (2011), *Gli scritti linguistici manzoniani: analisi fonomorfologica e sintattica*, tesi di dottorato, Università degli studi di Milano, a. a. 2010/2011.
- Ragazzini G. (2010), *Il Ragazzini: dizionario inglese-italiano/italiano-inglese*, Zanichelli, Bologna.
- Rohlf G. (1966-1969), *Grammatica storica dell'italiano e dei suoi dialetti*, 3 voll., Einaudi, Torino.

- Sabatini F. (2009), “Risposta al quesito di Andrea Eufemi sull’uso del gerundio con soggetto diverso da quello della frase reggente”, in *La Crusca per voi*, 38, p. 14.
- Serianni L. (1986), “Le varianti fonomorfologiche dei *Promessi Sposi* 1840 nel quadro dell’italiano ottocentesco”, in *Studi linguistici italiani*, XII, pp. 1-63 [ora in Id., *Saggi di storia linguistica italiana*, Morano, Napoli, 1989, pp. 141-213].
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino.
- Serianni L. (1990), *Storia della lingua italiana. Il secondo Ottocento: dall’Unità alla Prima guerra mondiale*, il Mulino, Bologna.
- TB = Tommaseo N., Bellini B., *Dizionario della lingua italiana*, 4 voll., UTET, Torino, 1861-1879.
- Treccani = *Il vocabolario della lingua italiana Treccani*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Vitale M. (1986), *La lingua di Alessandro Manzoni. Giudizi della critica ottocentesca sulla prima e seconda edizione dei Promessi Sposi e le tendenze della prassi correttoriana manzoniana*, Cisalpino, Milano [2<sup>a</sup> ed. ivi, 1992].
- Vitale M. (1987), *La questione della lingua*, Palumbo, Palermo.
- Vitale M. (2000), “Le correzioni linguistiche alle tragedie manzoniane”, in *Studi di letteratura italiana in onore di Francesco Mattesini*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 127-140.
- VT = *Vocabolario Treccani online*: [www.treccani.it](http://www.treccani.it).

## **ESPERIENZE E MATERIALI**

# STUDENTI INTERNAZIONALI INCOMING E CONOSCENZA DELLA LINGUA ITALIANA: RESOCONTO DI UN'ESPERIENZA DI ACCOGLIENZA E VALUTAZIONE

*Paola Celentin, Erika Hilde Frisan<sup>1</sup>*

## 1. LA PROVA DI COMPETENZA DELLA LINGUA ITALIANA PER STUDENTI RICHIEDENTI VISTO

La prova di competenza della lingua italiana per studenti richiedenti visto immatricolandi è regolamentata dal Ministero dell'Università, Istruzione e Ricerca attraverso le procedure per l'ingresso, il soggiorno e l'immatricolazione degli studenti richiedenti visto ai corsi della formazione superiore in Italia, nello specifico nella Parte III<sup>2</sup>. Tali procedure attribuiscono alle istituzioni il compito di verificare la competenza linguistica per l'accesso ai corsi attraverso l'organizzazione di una prova di conoscenza della lingua italiana. Il testo non dà indicazioni specifiche né sulla struttura della prova né sul suo livello (a parte auspicarne l'organizzazione a distanza), ma nel capoverso 1.2 esonera dalla prova gli studenti in possesso di una certificazione di competenza in lingua italiana nei gradi non inferiori al livello B2 del Consiglio d'Europa<sup>3</sup>.

Presso l'Università di Verona fino all'a.a. 2013/2014 tale prova di competenza è sempre stata svolta separatamente da ciascuna delle quattro macro-aree di studio in cui sono organizzati i corsi di laurea dell'Ateneo scaligero, e cioè Scienze giuridiche ed economiche, Scienze della vita e della salute, Scienze ed ingegneria, Scienze umanistiche. Essa consisteva in un colloquio con la stessa commissione deputata alla prova di ammissione. Dall'a.a. 2014/2015 il Centro Linguistico d'Ateneo è stato incaricato di somministrare la prova di competenza linguistica in modalità centralizzata per tutti gli studenti nominando una commissione formata da due CEL di lingua italiana e da due rappresentanti per ciascuna delle macro-aree sopra elencate<sup>4</sup>. D'accordo con la direzione del Centro Linguistico, si è deciso di ottemperare a tale obbligo attraverso il test di piazzamento informatizzato progressivo normalmente utilizzato dal CLA per l'accesso ai corsi di lingua italiana.

<sup>1</sup> Università di Verona.

<sup>2</sup> Il testo delle procedure, aggiornato per ogni anno accademico, è consultabile al sito [http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/moduli/2018/Circolare\\_2018\\_2019\\_parte3.pdf](http://www.studiare-in-italia.it/studentistranieri/moduli/2018/Circolare_2018_2019_parte3.pdf).

<sup>3</sup> Le certificazioni devono essere emesse nell'ambito del sistema di qualità CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) che riunisce in associazione gli attuali enti certificatori (Università per stranieri di Perugia, Università per stranieri di Siena, Università Roma Tre, Società «Dante Alighieri») e l'Università per stranieri «Dante Alighieri» di Reggio Calabria.

<sup>4</sup> La composizione della commissione è stata in seguito modificata in due CEL di lingua italiana, un docente di lingua italiana, un rappresentante per ciascuna delle quattro macro-aree.

Tale scelta, dettata da ragioni pratiche e contingenti (lo scarso preavviso, la mancata conoscenza della tipologia specifica d'utenza, l'economicità della somministrazione) si è rivelata negli anni poco adeguata allo scopo per questioni:

- docimologiche (il test di piazzamento attribuisce su schermo un livello linguistico di competenza sulla base di un punteggio in centesimi, calcolato in base al numero di *items* risolti correttamente nell'arco di tempo previsto, senza dare indicazioni in merito all'idoneità o meno per l'immatricolazione);
- linguistiche (il lessico e le strutture comunicative utilizzate dal test di piazzamento appartengono prevalentemente all'ambito della comunicazione quotidiana, non a quello accademico);
- di obiettivi (il test di piazzamento era stato concepito per discriminare il livello linguistico degli studenti ai fini del loro inserimento nei corsi di italiano, non per valutarne le abilità di studio);
- affettive (la somministrazione prevedeva che lo studente avesse pochi minuti di familiarizzazione con il *format* del test, insufficienti per padroneggiare la meccanica e la logica del test stesso).

Negli anni accademici successivi si è cercato di porre rimedio ad alcune di queste falle attraverso l'allungamento dei tempi di somministrazione di ciascuna parte (cercando di ovviare in questo modo alla scarsa familiarità degli studenti con il *format* del test) e la modifica del messaggio finale comunicato su schermo, ma rimanevano parecchie perplessità riguardo la validità del metodo di valutazione adottato.

Durante l'a.a. 2016/2017 – preso atto dell'inadeguatezza del test di piazzamento per ottemperare a tale obbligo e in seguito a numerosi confronti fra le CEL di italiano, la direttrice del CLA, l'International Students Office e la delegata del rettore per le relazioni internazionali – si decide di prendere in mano la situazione. Nello specifico, le CEL di italiano sottopongono un progetto di rinnovamento dell'impianto di valutazione per perseguire l'obiettivo di:

- favorire il confronto e il dialogo fra le macro-aree scientifiche, il CLA e gli organi preposti all'internazionalizzazione dell'Ateneo al fine di creare una prova condivisa e unanimemente ritenuta valida;
- stabilire in maniera definitiva e univoca il livello di competenza ritenuto sufficiente per considerare superata la prova di competenza linguistica, fino a quel momento oggetto di «interpretazioni» a causa della poca chiarezza della norma di riferimento;
- valutare gli studenti extracomunitari immatricolandi sulle abilità ritenute necessarie per affrontare un percorso di studio in un'università italiana;
- rendere più «amichevole» tutta la procedura di somministrazione, dall'accoglienza alla comunicazione dell'esito finale;
- incentivare la frequenza dei corsi di italiano da parte degli studenti *border line* nell'ottica di ridurre gli abbandoni.

Il progetto viene approvato nella riunione congiunta del Consiglio Direttivo e del Comitato di Programmazione del 23/11/2016. Dall'estratto del verbale si legge che «secondo quanto concordato con Relazioni Internazionali, le prove serviranno a testare le abilità di comprensione degli studenti, dovranno pertanto essere articolate in modo che

gli studenti vengano esaminati sulle materie del proprio ambito. [...] Agli studenti che non superano la prova verrà richiesta la frequenza obbligatoria al corso intensivo» .

## 2. LO SVILUPPO DEL PROGETTO DI RINNOVAMENTO

### 2.1. *Le premesse teoriche*

Per affrontare un progetto di così vasta portata è stato necessario per le CEL approfondire le proprie conoscenze in ambito valutativo, in particolar modo in relazione alle abilità di studio in lingua non materna. È importante sottolineare che gli studenti immatricolandi *si accingono* ad intraprendere un percorso universitario in una lingua materna. Dal punto di vista della competenza comunicativa, devono dimostrare di possedere la capacità di porsi in modo adeguato di fronte ad un testo disciplinare «tipo» del 1° anno di studi e di saperne fare uso a dei fini di studio.

### 2.2. *L'analisi dei bisogni*

Come riportato da Luise (2014: 18) con lingua dello studio non si fa riferimento «semplicemente» al linguaggio specialistico di ogni disciplina: essa deve anche rendere comprensibile agli studenti (cioè a destinatari in condizione di forte asimmetria) il complesso apparato di termini e concetti dell'area di studio. Il lettore non è quindi uno specialista dell'argomento (probabilmente lo diventerà), ma un giovane adulto in formazione che deve costruire l'ossatura del proprio sapere.

Nel caso dello studente straniero, l'asimmetria è ancora più marcata: oltre all'asimmetria di conoscenze e competenze cognitive in via di sviluppo e all'asimmetria linguistico-comunicativa condivisa da tutti gli studenti, vi è anche un fattore di svantaggio ulteriore che deriva dalla scarsa conoscenza della lingua e della cultura italiana (Ferrari e Pallotti, 2005).

Anche se è chiaro che essere un «bravo studente» significa saper gestire con appropriatezza e adeguatezza tutte le abilità linguistiche (Menegaldo, 2011: 18-19), uno studente agli inizi del suo percorso universitario in una lingua non materna deve, considerate le caratteristiche del sistema universitario italiano, saper soprattutto padroneggiare le abilità linguistiche ricettive (ascolto e lettura) in quanto nei primi mesi di frequenza dovrà soprattutto seguire lezioni orali e studiare i manuali previsti da ciascun insegnamento. In sede d'esame disciplinare dovrà, ovviamente, anche saper produrre lingua, o per iscritto o oralmente, a seconda del corso di laurea e dell'esame, ma vi sono alcuni mesi a disposizione, fra il suo ingresso e i primi appelli, affinché possa mettere a punto anche queste abilità, anche attraverso la frequenza di corsi di lingua. Riteniamo che testare in ingresso lo studente sulle abilità produttive significherebbe alzare notevolmente il grado di difficoltà della prova, svisando i fini della prova stessa che deve accertare, in primo luogo, che gli studenti siano in grado di accedere all'istruzione universitaria. Infatti, per riuscire all'università, è necessario «saper studiare», ossia apprendere intenzionalmente da testi che vengono letti con attenzione per comprenderli, ricavandone conoscenze (Mason, 2006: 177). Il presupposto fondamentale, quindi, è la comprensione del testo, sia



esso scritto (i manuali di studio) che orale (le lezioni dei professori). Lo studente deve quindi possedere delle strategie utili a selezionare informazioni che in seguito verranno elaborate, cioè manipolate, riorganizzate, collegate, integrate e alla fine archiviate nella memoria a lungo termine (*ibid.*: 182).

Lo studente straniero immatricolando è in possesso di un titolo di studio di scuola superiore, quindi sicuramente padroneggia queste strategie cognitive nella propria L1; a differenza di quanto normalmente accade per lo studente non italofono inserito in un segmento del percorso scolastico, lo studente universitario ha già raggiunto il livello soglia della competenza linguistica e cognitiva nella propria L1 che gli permette di «agganciare» l'acquisizione di una L2 per fini accademici (Luise, 2006: 53). Si può quindi a ragione sostenere che, una volta verificata la presenza delle abilità cognitive attraverso delle prove di comprensione che non richiedano una produzione prematura (Balboni, 2018: 109), lo studente possa intraprendere con successo il percorso universitario.

Una comprensione linguistica efficace richiede il possesso di specifiche sotto-abilità che, secondo Cornoldi (2007: 57), possono essere descritte come nella tabella 1:

Tabella 1. *Sotto-abilità fondamentali della comprensione linguistica (Cornoldi, 2007: 57).*

NOME SOTTOABILITÀ	DESCRIZIONE
Personaggi, luoghi, tempi	Abilità di riconoscere contesto e protagonisti di una descrizione/storia
Fatti e sequenze	Abilità di capire la natura e l'esatta sequenza di fatti esposti
Struttura sintattica	Abilità di elaborare gli aspetti sintattici di un testo
Collegamenti	Abilità di stabilire collegamenti fra parti anche distanti di un testo
Inferenze	Abilità di ricavare delle implicazioni non espresse esplicitamente
Sensibilità	Abilità di riconoscere le caratteristiche del testo
Gerarchia	Abilità di riconoscere le parti di diversa importanza
Modelli mentali	Abilità di generare una rappresentazione del significato
Flessibilità	Abilità di modificare l'approccio ad un testo a seconda dei casi
Errori e incongruenze	Abilità di capire che non si capisce

Si farà nuovamente riferimento a questa tabella nel momento di selezione delle tecniche didattiche per la prova<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Deon (2008: 57-59) sottolinea l'importanza di testare anche la capacità di parafrasare, introducendo l'elemento della scrittura a partire da un testo come abilità fondamentale per lo studente universitario. Pur non negando questa affermazione, corroborata anche dagli orientamenti della riforma scolastica, abbiamo ritenuto poco pertinente l'inserimento di un *task* di questa natura in una prova rivolta a studenti immatricolandi con *background* scolastici molto diversificati fra di loro, nei quali, presumibilmente, attività

### 2.3. L'individuazione dei contenuti

Ciascuna lingua di studio, da intendersi come una micro-lingua, presenta caratteristiche specifiche del proprio ambito disciplinare (Serragiotto, 2014: 25-30), che si estrinsecano attraverso una maggiore attenzione:

- al rispetto delle regole di genere;
- al modo in cui vengono distribuite le informazioni nel testo, in particolar modo per quanto riguarda coerenza e coesione;
- alla compattezza concettuale, che non ammette ambiguità d'interpretazione.

Queste caratteristiche incidono profondamente sulla struttura sintattica e sulla dimensione lessicale ed extralinguistica dei testi disciplinari.

Queste considerazioni ci hanno indotte a selezionare testi audio e video diversi per ciascuna macro-area e individuando anche delle suddivisioni interne alle macroaree arrivando ad individuare le sotto-aree della tabella 2:

Tabella 2. *Suddivisione delle macro-aree in sotto-aree ai fini dell'individuazione dei testi per la prova d'esame.*

MACRO-AREA	SOTTO-AREA
Giuridico-economica	Giurisprudenza
	Economia
Scienze della vita	Scienze della vita
Scienze e ingegneria	Biotecnologie
	Scienze matematiche
Umanistica	Italiano
	Pedagogia

Al fine di individuare dei testi, sia audio che video, che fossero effettivamente esemplificativi dell'*input* linguistico a cui gli studenti sarebbero stati esposti durante il primo anno di studio, è stata fatta richiesta ai docenti rappresentanti delle macro-aree di fornire una selezione di materiali dalla rete o da manuali di studio che potessero soddisfare questa caratteristica. Per i materiali video sono state selezionate lezioni presenti sui canali *Youtube®*.

Nel selezionare i materiali, si è cercato di privilegiare dei testi che potessero indurre gli studenti ad una lettura attenta e riflessiva e non si prestassero a rispondere ai compiti richiesti dandovi un'occhiata superficiale. Lo studente doveva essere stimolato a cogliere le relazioni fra le informazioni e a mettere in atto delle operazioni linguistico-cognitive finalizzate a ricostruirne il significato.

In linea con quanto indicato da Deon (2008: 48), si sono quindi privilegiati testi che:

come quella della parafrasi (tradizionalmente riservata all'ambito umanistico-letterario) poteva essere stata svolta in modi e misure molto diversificate.

- fossero disciplinari ma a carattere più divulgativo che specialistico e fossero caratterizzati da una quantità equilibrata di informazioni (né troppo densi né eccessivamente diluiti);
- fossero scritti bene, in un italiano standard di qualità;
- fossero ben organizzati dal punto di vista dell'architettura testuale;
- non fossero eccessivamente lunghi, visto che la prova deve essere espletata in un tempo limitato;
- avessero un senso compiuto; qualora si renda necessario operare un taglio, si cercherà di farlo in modo da garantire comunque l'autonomia di significato del testo;
- possibilmente fossero testi misti, in cui cioè fosse presente testo verbale e non verbale.

#### 2.4. La definizione del livello

Come evidenziato nel secondo paragrafo, le disposizioni ministeriali non stabiliscono quale debba essere il livello linguistico della prova di italiano, limitandosi ad indicare che gli studenti possono essere esonerati da tale prova se sono in possesso di una certificazione linguistica di livello B2.

Il livello B2 è sicuramente quello che garantisce il successo del percorso di studi, visto che i descrittori enfatizzano la messa a fuoco dell'efficacia dell'argomentazione (abilità fondamentale per lo studio universitario, sia nello scritto che nell'orale) e introducono due nuove abilità: l'efficacia nell'interazione sociale (inclusa la capacità di adattarsi a cambiamenti di stile e argomento) e un alto grado di consapevolezza linguistica che permette di correggere errori che hanno provocato fraintendimenti, controllare il proprio *output* linguistico, pianificare il proprio messaggio e i mezzi necessari.

Obiettivamente, si tratta di un livello di competenza molto alto, auspicabile ma ambizioso per gli studenti immatricolandi, che spesso hanno iniziato a studiare la lingua italiana nel proprio paese solo un anno o due prima della prova.

Consapevoli che la prova di lingua italiana deve sì verificare la padronanza delle abilità di base necessarie per studiare con efficacia in ambito universitario, ma si presenta anche come il lasciapassare per un percorso di vita che potrebbe rivelarsi determinante per il futuro dello studente, abbiamo deciso di tarare la prova sul livello B1 + (livello soglia potenziato). Tale livello mantiene le due caratteristiche fondamentali del livello B1 (la capacità di mantenere l'interazione e di riuscire ad ottenere ciò che si desidera, in situazioni di vario tipo e la capacità di far fronte in modo flessibile ai problemi della vita di tutti i giorni), ma aggiunge dei descrittori che mettono a fuoco la *quantità* di informazioni scambiate (Quadro Comune Europeo, 2002: 43):

- prende messaggi che contengono precise richieste di informazioni o spiegano dei problemi;
- fornisce informazioni concrete richieste in un colloquio o in una visita (ad es. descrive dei sintomi a un medico) ma lo fa con poca precisione;
- spiega perché qualcosa costituisce un problema;

- riassume un racconto, un articolo, una conversazione, una discussione, un'intervista o un documentario esprimendo la propria opinione e, su domanda, fornisce ulteriori dettagli;
- porta a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte avere bisogno che qualcosa venga ripetuto, se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia;
- descrive come fare qualcosa, dando istruzioni dettagliate;
- scambia con una certa disinvoltura una grande quantità di informazioni fattuali sulle routine abituali o anche su temi non abituali, ma che rientrano nel suo campo.

Il possesso di queste capacità ci è sembrato sufficiente per il profilo di studente non italofono che intende immatricolarsi in un'università italiana, al quale viene offerta la possibilità di frequentare gratuitamente dei corsi di lingua (sia generali che per abilità specifiche) atti a migliorare, nell'arco del primo anno accademico, la sua competenza comunicativa e a portarla a livello B2.

### 3. LA TARATURA DEI TESTI *INPUT*

Si vuole di seguito illustrare la procedura seguita per la taratura dei testi, di cui si descriveranno i vari passaggi, a partire da un esempio pratico. Per l'esemplificazione si è selezionato un brano tratto da un manuale di studio di Biochimica e suggerito dal referente della macro-area 'Scienze della vita': un file in formato PDF corredato di immagini in bianco e nero.

#### 3.1. *Riproduzione in contesto*

Dopo una lettura globale del testo di partenza, se ne sono osservati attentamente la struttura testuale, il contesto, il co-testo e l'impostazione grafica, al fine di potersi mantenere - nella riproduzione - il più possibile vicino all'originale. Dell'originale si sono dunque conservati:

- il titolo e l'impostazione da manuale, con i paragrafi su due colonne;
- l'intestazione e l'indicazione del capitolo, e del suo titolo;
- la struttura primaria, l'«ossatura» del testo (introduzione e corpo centrale);
- la suddivisione in paragrafi per capoversi;
- il grassetto nell'indicare la denominazione dei diversi tipi di cellule, atto ad aiutare l'individuazione delle differenti aree tematiche.

Nella figura 1 presentiamo la porzione di testo individuata e impostata secondo i criteri finora esposti, perché fosse poi possibile procedere alla taratura e alla semplificazione della stessa:

Figura 1. Un'esemplificazione di semplificazione e taratura dei testi: "Le cellule staminali" – il testo di partenza.

## Cap. 20 - Regolazione dell'espressione genica

### Le cellule staminali hanno potenzialità di sviluppo che possono essere controllate

Se possiamo comprendere lo sviluppo e i relativi meccanismi di regolazione genetica, allora siamo anche in grado di controllarlo. Un essere umano adulto ha molti tipi di tessuti. Molte delle cellule hanno raggiunto il differenziamento terminale e non si possono dividere ulteriormente. Se un organo dovesse funzionare in modo anomalo a causa di una patologia o se un arto venisse perduto in un incidente, i tessuti non verrebbero sostituiti facilmente. Nella maggior parte le cellule, a causa dei processi regolatori che stanno avvenendo al loro interno, o anche a causa della perdita di una parte o di tutto il DNA genomico, non sono facilmente riprogrammabili. La scienza medica ha reso possibile il trapianto di organi, ma i donatori costituiscono una risorsa molto limitata e il rigetto degli organi trapiantati continua a essere un problema molto importante per la medicina. Se gli esseri umani fossero in grado di rigenerare i loro organi o arti oppure il loro tessuto nervoso, il rigetto non costituirebbe più un problema. Potrebbero così divenire realtà, per esempio, le cure per le disfunzioni renali e le patologie neurodegenerative.

La chiave per la rigenerazione dei tessuti risiede nelle **cellule staminali**, cellule che hanno mantenuto la capacità di differenziarsi in vari tessuti. Negli esseri umani, dopo che una cellula uovo è stata fecondata, le prime poche divisioni cellulari creano una sfera (morula) di cellule **totipotenti**, dotate della capacità di differenziarsi individualmente in ogni tipo di tessuto o anche in un intero organismo. Le divisioni cellulari successive e continuate producono una sfera cava, la blastocisti.

Le cellule esterne della blastocisti formano infine la placenta. I foglietti (strati) interni formano i foglietti germinativi del feto in via di sviluppo, l'ectoderma, il mesoderma e l'endoderma.

Queste cellule sono **pluripotenti**: possono dare origine a cellule di tutti e tre i foglietti germinativi e si possono differenziare in molti tipi di tessuti. Esse non possono, però, differenziarsi in un organismo completo. Alcune di queste cellule sono **unipotenti**: possono cioè svilupparsi solamente in un tipo di cellule e/o di tessuto. Sono le cellule pluripotenti della blastocisti, le **cellule staminali embrionali**, a essere al momento utilizzate nella ricerca sulle cellule staminali.

Le cellule staminali hanno due funzioni: rimpiazzare se stesse e, allo stesso tempo, fornire cellule che possano differenziare. Queste funzioni vengono assolte in molti modi. Tutta la popolazione delle cellule staminali, o una parte di essa, può, in linea di principio, essere coinvolta nel rimpiazzare le cellule staminali o nel differenziamento o in entrambi i processi.

Altri tipi di cellule staminali possono potenzialmente essere utilizzati per ottenere risultati in medicina. Nell'organismo adulto, le **cellule staminali adulte**, essendo i prodotti di un ulteriore differenziamento, hanno un potenziale più limitato nei confronti di un ulteriore sviluppo rispetto alle cellule staminali embrionali. Per esempio, le cellule staminali ematopoietiche del midollo osseo possono dare origine a molte tipologie di cellule del sangue e a cellule capaci di rigenerare le ossa. Queste cellule vengono chiamate **multipotenti**. Esse non possono però differenziarsi in cellule di fegato, di rene o di neurone.

### 3.2. *Eliminazione totale o parziale*

Una volta riprodotto il testo di lavoro in forma consona, si è innanzitutto proceduto a ridurlo alla lunghezza di circa 300 parole mantenendo il contenuto informativo, il senso complessivo e la completezza dell'originale. Si sono individuati alcuni elementi passibili di eliminazione totale o parziale: in prima istanza si sono eliminati gli elementi in grado di innalzare il filtro affettivo e non strettamente necessari ai fini dell'esposizione del tema in oggetto. Viene così nettamente tagliato il discorso introduttivo, passo problematico a causa dell'elevato potenziale inibente (per lo stress emotivo connesso alla tematica dei trapianti), nonché per la presenza di nodi morfo-sintattici di complessità media (periodo ipotetico di secondo grado e forma passiva «se un arto venisse perduto»), resi meno accessibili dalla presenza concomitante di elementi lessicali di più difficile decodifica («arto», «perduto», «perdita»):

Se un organo dovesse funzionare in modo anomalo a causa di una patologia o se un arto venisse perduto in un incidente, i tessuti non verrebbero sostituiti facilmente. Nella maggior parte le cellule, a causa dei processi regolatori che stanno avvenendo al loro interno, o anche a causa della perdita di una parte o di tutto il DNA genomico, non sono facilmente riprogrammabili. La scienza medica ha reso possibile il trapianto di organi, ma i donatori costituiscono una risorsa molto limitata e il rigetto degli organi trapiantati continua a essere un problema molto importante per la medicina. Se gli esseri umani fossero in grado di rigenerare i loro organi o arti oppure il loro tessuto nervoso, il rigetto non costituirebbe più un problema. Potrebbero così divenire realtà, per esempio, le cure per le disfunzioni renali e le patologie neurodegenerative.

In seconda istanza si sono eliminati i tecnicismi non strettamente funzionali alla comprensione globale del testo:

Le cellule esterne della blastocisti formano infine la placenta. I foglietti (strati) interni formano i foglietti germinativi del feto in via di sviluppo, l'ectoderma, il mesoderma e l'endoderma.

### 3.3. *Semplificazione dei nodi sintattici e lessicali*

Si è dunque «processato» il testo, «diluendo» tutti i nodi sintattici e spianando le eventuali difficoltà di comprensione legate a strutture sintattiche non ancora familiari al livello di competenza richiesto. Si trova ad esempio nella parte introduttiva un periodo ipotetico di secondo tipo (della possibilità):

Se gli esseri umani fossero in grado di rigenerare i loro organi o arti oppure il loro tessuto nervoso, il rigetto non costituirebbe più un problema.

Il periodo ipotetico della possibilità, nodo sintattico che può risultare complesso per il livello *target* B1+, può rappresentare un ostacolo alla comprensione anche perché inserito in una digressione poco funzionale e abbinato ad un lessico di non immediata decodifica: si è dunque deciso di procedere ad una semplificazione, conservando solamente l'eco del

senso generale del paragrafo introduttivo all'interno di due frasi paratattiche caratterizzate da una struttura lineare S (soggetto) V (verbo) C (complemento) e contenenti un periodo ipotetico di primo tipo (della realtà):

non si possono sostituire facilmente i tessuti, se sono danneggiati. Il trapianto può essere una soluzione, ma non sempre ha successo.

La trasmissione del contenuto informativo e funzionale del testo viene dunque affidata *in primis* ad una struttura sintattica lineare, che pone tema e rema su di un piano equilibrato e che viene perseguita con rigore attraverso l'intero processo di taratura del testo *input*. Si veda il seguente passaggio:

Sono le cellule pluripotenti della blastocisti, le cellule staminali embrionali, a essere al momento utilizzate nella ricerca sulle cellule staminali.

L'ordine marcato, sotto forma di frase scissa con anticipazione del verbo «essere» e infinitiva, viene sciolto in un ordine non marcato a struttura lineare SV, in cui il *focus* ritorna sui contenuti basilari:

Nella ricerca sulle cellule staminali sono al momento utilizzate le cellule pluripotenti della blastocisti, le cellule staminali embrionali.

Nella parte finale del testo ci si imbatte nuovamente in un esempio di congiuntura fra nodi sintattici e lessicali, un altro passo che vede la concomitanza fra strutture sintattiche di non immediata decodifica ed elementi lessicali poco trasparenti:

Nell'organismo adulto, le cellule staminali adulte, essendo i prodotti di un ulteriore differenziamento, hanno un potenziale più limitato nei confronti di un ulteriore sviluppo rispetto alle cellule staminali embrionali. Per esempio, le cellule staminali ematopoietiche del midollo osseo possono dare origine a molte tipologie di cellule del sangue e a cellule capaci di rigenerare le ossa. Queste cellule vengono chiamate multipotenti. Esse non possono però differenziarsi in cellule di fegato, di rene o di neurone.

Il passaggio, reso ostico dal gerundio di causa e dal lessico specialistico che si intreccia nel proseguo del discorso, necessitava di una distensione, ottenuta da un lato attraverso la resa del gerundio in una relativa esplicitiva, dall'altro operando sul piano più strettamente lessicale: «capaci di rigenerare» viene sostituito da una frase relativa: «che possono rigenerare», mentre vengono eliminati i tratti non direttamente funzionali alla trasmissione del significato («ematopoietiche», «fegato», «rene»):

Nell'organismo adulto, le cellule staminali adulte, che sono i prodotti di un differenziamento, hanno un potenziale di sviluppo più ridotto rispetto alle cellule staminali embrionali. Per esempio, le cellule staminali del midollo osseo possono dare origine a molte tipologie di cellule del sangue e a cellule che possono rigenerare le ossa, ma non possono differenziarsi in tutte le tipologie di cellula. Queste cellule vengono chiamate multi-potenti.

Dopo la disamina del testo volta ad una semplificazione dei nodi sintattici e di quelle congiunture fra sintassi e lessico che potevano rendere il testo non adatto al livello B1, ci si è concentrati sugli aspetti del lessico in senso più stretto e dedicato. Attraverso il dialogo con il lessico panromanzo e internazionale – che attinge al latino e al suo potenziale di minimo comune multiplo e contemporaneamente di massimo comune divisore – si sono individuati prima e riformulati poi tutti i termini scarsamente trasparenti. A guidare la taratura della terminologia, dunque, una comparazione parallela ed incrociata, in cui il lessico panromanzo gioca il ruolo di filtro e di cartina tornasole.

Si è così mantenuto la maggior parte del lessico settoriale, giunto all'inglese per lo più attraverso la lingua latina. Non si sono sostituite parole come «potenzialità», «regolazione genetica», «tessuto» e quasi tutti i termini scientifici sono stati conservati intatti. Si è invece sostituito «risiede» con «sta»; si è sostituito «vengano assolte» e utilizzato in sua vece il verbo «attuarsi»; si è sostituita l'espressione «in linea di principio» con l'espressione più immediata e meno idiomatica «in teoria»; «tutte e due» ha così preso il posto del dotto «ambidue».

Nella figura 2 si riporta una versione che integra in un'unica soluzione grafica i vari passaggi della semplificazione: col correttore sono indicati i nodi sintattici e lessicali, da eliminare o riformulare; in corsivo le riformulazioni, gli interventi aggiuntivi di raccordo fra elementi semplificati e anche gli interventi sostitutivi delle parti eliminate.

Figura 2. Un'esemplificazione di semplificazione e taratura dei testi: "Le cellule staminali" – il processo di semplificazione in fieri (eliminazione totale o parziale e scioglimento dei nodi sintattici e lessicali).

## Cap. 20 - Regolazione dell'espressione genica

### Le cellule staminali hanno potenzialità di sviluppo che possono essere controllate

Se possiamo comprendere lo sviluppo e i relativi meccanismi di regolazione genetica, allora ~~siamo anche in grado~~ possiamo anche di controllarlo. Un essere umano adulto ha molti tipi di tessuti. Molte delle cellule hanno raggiunto il differenziamento terminale e non si possono dividere ulteriormente. ~~Se un organo dovesse funzionare in modo anomalo a causa di una patologia o se un arto venisse perduto in un incidente, i tessuti non verrebbero sostituiti facilmente. I tessuti, se sono danneggiati, non si possono sostituire facilmente. Il trapianto può essere una soluzione, ma non sempre ha successo.~~

~~Nella maggior parte le cellule, a causa dei processi regolatori che stanno avvenendo al loro interno, o anche a causa della perdita di una parte o di tutto il DNA genomico, non sono facilmente riprogrammabili. La scienza medica ha reso possibile il trapianto di organi, ma i donatori costituiscono una risorsa molto limitata e il rigetto degli organi trapiantati continua a essere un problema molto importante per la medicina. Se gli esseri umani fossero in grado di rigenerare i loro organi o arti oppure il loro tessuto nervoso, il rigetto non costituirebbe più un problema. Potrebbero così divenire realtà, per esempio, le cure per le disfunzioni renali e le patologie neurodegenerative.~~

La chiave per la rigenerazione dei tessuti ~~risiede sta~~ nelle cellule staminali, cellule che hanno mantenuto la capacità di differenziarsi in vari tessuti. Negli esseri umani, dopo che una cellula-uovo è stata fecondata, le prime poche divisioni cellulari creano una sfera (~~morula~~) di cellule totipotenti, ~~dotate della capacità di~~ *che possono* differenziarsi individualmente in ogni tipo di tessuto o anche in un intero organismo. Le divisioni cellulari successive e continuate producono



una sfera cava, la blastocisti. Le cellule esterne della blastocisti formano infine la placenta. I foglietti (strati) interni formano i foglietti germinativi del feto in via di sviluppo, l'ectoderma, il mesoderma e l'endoderma. Queste cellule sono pluripotenti: possono dare origine a cellule di tutti e tre i foglietti germinativi e si possono differenziare in molti tipi di tessuti. Esse non possono, però, differenziarsi in un organismo completo. Alcune di queste cellule sono unipotenti: possono cioè svilupparsi solamente in un tipo di cellule e/o di tessuto. ~~Sono le cellule pluripotenti della blastocisti, le cellule staminali embrionali, a essere~~ Nella ricerca sulle cellule staminali *sono* al momento utilizzate *le cellule pluripotenti della blastocisti, le cellule staminali embrionali*.

Le cellule staminali hanno due funzioni: rimpiazzare se stesse e, allo stesso tempo, ~~fornire~~ *dare origine* a cellule che possano differenziarsi. Queste funzioni vengono ~~assolte si attuano~~ in molti modi. Tutta la popolazione delle cellule staminali, o una parte ~~di essa, può, in linea di principio in teoria, essere coinvolta nel~~ rimpiazzare le cellule staminali o ~~nel differenziamento o differenziarsi o in entrambi i processi fare tutte e due le cose.~~

Altri tipi di cellule staminali possono potenzialmente essere utilizzati per ottenere risultati in medicina. Nell'organismo adulto, le cellule staminali adulte, ~~essendo, che sono~~ i prodotti di un ~~ulteriore~~ differenziamento, hanno un potenziale *di sviluppo* più limitato ~~nei confronti di un ulteriore sviluppo~~ rispetto alle cellule staminali embrionali. Per esempio, le cellule staminali ematopoietiche del midollo osseo possono dare origine a molte tipologie di cellule del sangue e a cellule ~~capaci di rigenerare che rigenerano~~ le ossa, ~~ma esse non possono però differenziarsi in cellule di fegato, di rene o di neurone in tutte le tipologie di cellula.~~ Queste cellule vengono chiamate multipotenti.

### 3.4. Un'ultima lettura

Si è proceduto infine ad un'ultima lettura, di cesellatura finale, attenta al testo complessivo e all'effetto *boomerang* (il rischio di ripetizioni, di banalizzazione) che gli interventi di correzione e riformulazione possono a volte sortire: un lavoro concentrato, che ritorna sempre su se stesso, rileggendosi e vagliando il processo di trasformazione del brano con uno sguardo costante alle forme non semplificate, onde non perdere la visione complessiva e lo sguardo critico. Possibilmente nulla deve sfuggire al vaglio: un viaggio nei panni di uno studente richiedente visto all'Università italiana, che probabilmente ha familiarità con almeno una lingua romanza o che perviene al contatto con le lingue occidentali attraverso l'inglese (fenomeno crescente). La forza unificante ed esplicitiva del lessico panromanzo e del lessico internazionale latino fa ancora una volta da filo conduttore. Così è alle origini latine che s'ispira la scelta di sostituire la grafia del testo originale «unipotenti», «pluripotenti», «totipotenti» con la grafia «uni-potenti», «pluri-potenti», «toti-potenti»: il trattino funge qui da guida alla comprensione, inducendo a procedere ad una lettura per nuclei semantici e facilitando in modo immediato la comprensione del significante.

Per quanto concerne le illustrazioni – che omettiamo in questa sede – è opportuno presentare agli esaminandi il testo corredato con immagini, nel formato originale o coerenti con la fonte originale nel *layout* e nei contenuti. Il *layout* trasmette dei nuclei portanti di significato ed è comunicazione con l'utente: in tal senso, nel caso del *Testing* e della comprensione del testo scritto, agisce veicolando e aiutando la lettura del testo in oggetto. Il contesto e il co-testo forniti – oltre ad assicurare un sostegno alla comprensione – avvicinano il documento d'esame alla situazione specifica dello studente universitario,

risultando meno distanti, più individuabili in un contesto familiare, e contribuendo ad abbassare il filtro affettivo che tanto influenza l'andamento delle prove per gli studenti.

Nella figura 3 presentiamo, in conclusione, il testo nella sua versione semplificata definitiva: accessibile a studenti di livello B1+, coeso e coerente al suo interno, si presenta come organismo a se stante, pronto per essere esaminato e manipolato per l'ideazione e creazione di *task* atti a valutare le abilità di comprensione:

Figura 3. Un'esemplificazione di semplificazione e taratura dei testi: "Le cellule staminali" – il layout finale

## Manuale Base di Biologia

### Cap. 20 - Regolazione dell'espressione genica

#### § 1. Le cellule staminali hanno potenzialità di sviluppo che possono essere controllate

Se possiamo comprendere lo sviluppo e i relativi meccanismi di regolazione genetica, allora possiamo anche controllarlo. Un essere umano adulto ha molti tipi di tessuti. Molte delle cellule hanno raggiunto il differenziamento terminale e non si possono dividere ulteriormente. I tessuti, se sono danneggiati, non si possono sostituire facilmente. Il trapianto può essere una soluzione, ma non sempre ha successo.

La chiave per la rigenerazione dei tessuti sta nelle **cellule staminali**, cellule che possono differenziarsi in vari tessuti. Negli esseri umani, dopo che una cellula-uovo è stata fecondata, le prime poche divisioni cellulari creano una sfera di cellule **totipotenti**, che possono differenziarsi individualmente in ogni tipo di tessuto o anche in un intero organismo. Le divisioni cellulari successive e continuate producono una sfera cava, la blastocisti. Le cellule esterne della blastocisti formano infine la placenta. Queste cellule sono **pluri-potenti**: possono dare origine a cellule di tutti e tre i foglietti germinativi e si possono differenziare in molti tipi di tessuti. Esse non possono, però, differenziarsi in un organismo completo.

Alcune di queste cellule sono **uni-potenti**: possono cioè svilupparsi solamente in un tipo di cellule e/o di tessuto. Nella ricerca sulle cellule staminali sono al momento utilizzate le cellule pluri-potenti della blastocisti, le **cellule staminali embrionali**. Le cellule staminali hanno due funzioni: rimpiazzare se stesse e, allo stesso tempo, dare origine a cellule che possano differenziare. Queste funzioni si attuano in molti modi. Tutta la popolazione delle cellule staminali, può, in teoria, rimpiazzare le cellule staminali o differenziarle o fare tutte e due le cose.

Altri tipi di cellule staminali possono potenzialmente essere utilizzati per ottenere risultati in medicina. Nell'organismo adulto, le **cellule staminali adulte**, che sono i prodotti di un ulteriore differenziamento, hanno un potenziale più limitato nei confronti di un ulteriore sviluppo rispetto alle cellule staminali embrionali. Per esempio, le cellule staminali del midollo osseo possono dare origine a molte tipologie di cellule del sangue e a cellule capaci di rigenerare le ossa, ma non possono differenziarsi in tutte le tipologie di cellula. Queste cellule vengono chiamate **multi-potenti**.

#### 4. L'INDIVIDUAZIONE DELLE AREE DI INDAGINE

Tra il 2004 e il 2007 l'IPRASE del Trentino (Tamanini, 2008) ha condotto la ricerca "Lingua e linguaggi" avente il fine di costruire una prova strutturata per misurare le abilità e le competenze irrinunciabili per gli studenti di scuola secondaria che si accingono ad affrontare gli studi universitari, a partire dal documento europeo "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento" (2006). In questo documento si legge che «[nella lingua straniera] il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi» (*ibid.*: 7). La ricerca (Tamanini, 2008: 28) puntualizza che il focus è monitorare «le competenze di lettura per l'apprendimento acquisite alla fine del secondo ciclo di istruzione ritenute utili alla prosecuzione degli studi in vari settori; esso fa in questo senso riferimento a operazioni di lettura e comprensione di testi di vario tipo (informativo a carattere scientifico, economico, statistico, linguistico, storico, iconico, poetico, ecc.)». La costruzione della prova è avvenuta attraverso il confronto con i modelli delle prove internazionali, con i suggerimenti derivanti dall'esperienza di confronto dei docenti delle scuole superiori e dell'università, con le teorie linguistiche di riferimento degli esperti di linguistica del GISCEL, con la letteratura disponibile sull'argomento (*ibid.*: 28).

Questa ricerca ci è parsa un valido punto di partenza per la definizione della struttura della nostra prova e la scelta delle tecniche glottodidattiche da utilizzare, visto che condivideva con la nostra situazione non solo il *target*, ma anche le condizioni di somministrazione (prova oggettiva e strutturata che permettesse la somministrazione economica anche su ampia scala).

Rispetto alla ricerca trentina, si è deciso di ampliare lo spettro di rilevazione anche all'abilità di ascolto, ritenuta ineludibile per uno studente immatricolando in un'università italiana che, con ogni probabilità, trascorrerà molti dei mesi a venire seduto in aula a prendere appunti durante la spiegazione dei docenti.

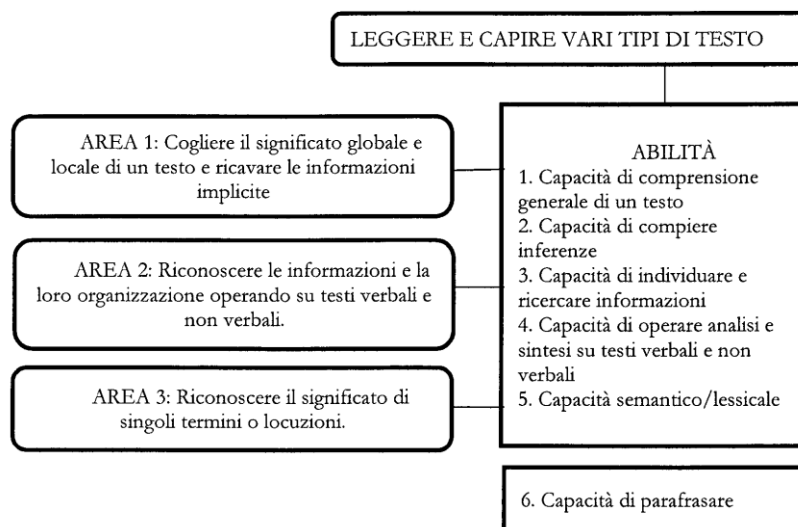
Leggere e capire testi di vario tipo significa mettere in campo un'abilità complessa, formata da più capacità relative a diverse aree di riferimento. A partire dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e tenendo conto anche dei quesiti delle prove PISA e INVALSI, il *team* trentino ha definito tre grandi aree di indagine (rappresentanti le operazioni cognitive fondamentali del comprendere) e le singole abilità. Riportiamo nella figura 4 lo schema elaborato dalla ricerca trentina (*ibid.*: 31).

#### 5. L'INDIVIDUAZIONE DELLE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE

Dall'integrazione della tabella 2 con la figura 4 si è giunti all'individuazione della struttura della prova veronese e delle tecniche da adottare per verificare il possesso dell'abilità di comprensione, scissa nelle sue sotto-abilità/capacità.

L'organizzazione della prova verrà discussa nel dettaglio nel paragrafo 6. In questa sede preme sottolineare che si è scelto di indagare tutte e tre le aree della figura 4, inserendo dei *task* per ciascuna di esse.

Figura 4. Le aree di riferimento e le capacità indagate dalla prova “Lingua e linguaggi” – IPRASE del Trentino.



Per la scelta delle tecniche, è stato elaborato lo schema della tabella 3 che, a partire dalle caratteristiche di ciascuna sotto-abilità (cfr. tabella2) e di ciascuna tecnica (Balboni, 2018) permettesse con validità, affidabilità, autenticità e praticabilità (Novello, 2009) di raggiungere gli obiettivi della prova.

Tabella 3. *Tecniche per la verifica delle sotto-abilità.*

CAPACITÀ	NOME SOTTOABILITÀ	DESCRIZIONE SOTTOABILITÀ	TECNICA
1. Capacità di comprensione generale di un testo	Personaggi, luoghi, tempi	Abilità di riconoscere contesto e protagonisti di una descrizione/storia	Griglia 5W Abbinamento
3. Capacità di individuare e ricercare informazioni	Fatti e sequenze	Abilità di capire la natura e l'esatta sequenza di fatti esposti	Riordino
5. Capacità semantico/lessicale	Struttura sintattica	Abilità di elaborare gli aspetti sintattici di un testo	Incastro
1. Capacità di Comprensione generale di un testo	Collegamenti	Abilità di stabilire collegamenti fra parti anche distanti di un testo	Cloze

2. Capacità di compiere inferenze	Inferenze	Abilità di ricavare delle implicazioni non esposte esplicitamente	Ricerca di parole chiave Scelta multipla Anticipare la conclusione del testo
1. Capacità di comprensione generale di un testo	Sensibilità	Abilità di riconoscere le caratteristiche di un testo	Scelta multipla
4. Capacità di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali	Gerarchia	Abilità di riconoscere le parti di diversa importanza	Riassunto Individuazione di frasi che possono fungere da sintesi dei paragrafi
4. Capacità di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali	Modelli mentali	Abilità di generare una rappresentazione del significato	Abbinamento di immagini e/o schemi e/o mappe Transcodificazione
1. Capacità di comprensione generale di un testo	Flessibilità	Abilità di modificare l'approccio ad un testo a seconda dei casi	Cloze «classico»
1. Capacità di comprensione generale di un testo	Errori e incongruenze	Abilità di capire che non si capisce	Caccia all'errore

## 6. L'ARTICOLAZIONE DELLA NUOVA PROVA

A partire dalle considerazioni teorico-pratiche espresse nei paragrafi precedenti, sono state elaborate 6 prove, una per ciascuna sotto-area (come da tabella 1)<sup>6</sup>. Ciascuna prova è articolata in due sezioni, una di comprensione di un testo scritto (4 *item*) e una di comprensione di un video (2 *item*).

Tutti gli *item* utilizzati nella prova sono chiusi (un esempio di prova verrà illustrato nel paragrafo 9).

<sup>6</sup> Data l'ampia sovrapposizione del materiale di studio per il primo anno dei corsi di studio di Biotecnologie e di Scienze della vita (entrambi incentrati su discipline biologiche) si è deciso di creare un'unica prova valida per entrambe le sotto-aree.

La tabella 4 cerca di presentare in modo riassuntivo la struttura della prova, elencando le sezioni, le capacità indagate e il tipo di tecniche utilizzate per gli *item*. Le tecniche sono state scelte in base alle caratteristiche del testo e alle opportunità che esso offriva. Alcune tecniche evidenziate nella tabella 3 come adeguate, non sono state utilizzate per impraticabilità (ad esempio la mancanza di una banca dati di immagini da utilizzare nelle tecniche che le prevedevano) o perché aperte (riassunto, anticipare la conclusione di un testo).

Tabella 4. *La prova di lingua italiana: capacità e tecniche.*

SEZIONE	DOMANDA MIRATA A SONDARE LA CAPACITÀ	TECNICHE UTILIZZATE
Comprensione del testo scritto	di comprensione generale di un testo	Griglia 5W Scelta multipla Abbinamento concetto-definizione
	di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali (comprensione sequenziale)	Riordino Esercizi di inclusione/esclusione Abbinamento titolo-paragrafo Completamento linea del tempo
	semantico-lessicale (rappresentazione del significato)	Completamento schema
	compiere inferenze	Cloze «classico» su parafrasi Esercizi di inclusione/esclusione
Comprensione del video	di individuare e ricercare informazioni	Completamento schema Abbinamento concetto-definizione
	di comprensione generale di un testo	Cloze sovrabbondante Cloze «classico» su parafrasi Completamento schema
	di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali (comprensione sequenziale)	Riordino Esercizi di inclusione/esclusione Abbinamento elementi-caratteristiche

## 7. I CRITERI DELLA NUOVA PROVA

Tenendo in considerazione gli obiettivi individuati dai descrittori del livello B1+ del Quadro Comune e le finalità della prova che mira a verificare l'esistenza dei prerequisiti per il successo nello studio accademico, si è pensato di attribuire un peso maggiore all'abilità di comprensione scritta (40 punti su 60) e un peso inferiore all'abilità di comprensione audiovisiva (20 punti su 60). Questa decisione è stata motivata anche dalle caratteristiche dell'università italiana che prevede per gli studenti, fin da subito e in tutti i corsi di laurea, un approccio immediato allo studio di testi scritti spesso anche voluminosi. Il punteggio ottenuto è stato poi rapportato a 100 e si è considerato sufficiente l'esame che ottenesse almeno 60/100.

Si è ritenuto comunque opportuno abbinare la valutazione numerica ad una spiegazione illustrativa del percorso che lo studente è incoraggiato a intraprendere all'esito della prova (vedi paragrafo «Fase post-prova: orientamento e percorsi possibili»).

## 8. LA VALIDAZIONE

La validazione delle prove d'italiano è stata effettuata nel maggio 2017, ricorrendo alla somministrazione a gruppi di studenti frequentanti i corsi di italiano del CLA di Verona. Trattandosi della parte finale del semestre ed essendo i corsi di livello oramai al loro termine, si è scelto di somministrare le prove sia a studenti di livello B1 che B2 in uscita, annotando, oltre alla correttezza della risposta data, anche i tempi di svolgimento complessivi degli *item*.

Dato il carattere ancora sperimentale del progetto, non è stato realizzato un disegno campionario, ma si è preferito proporre la prova a tutti gli studenti che manifestassero la disponibilità a sostenerla<sup>7</sup>. La mancanza di un campione limita ovviamente la portata dei risultati, che si prevede peraltro di integrare prossimamente, ma ha permesso di ricavare numerose informazioni e molti dati.

Oltre a tempi e risultati, sono state tenute in considerazione, per l'elaborazione delle prove definitive, anche le osservazioni degli studenti, sia in merito ai contenuti che alla formulazione dei quesiti. Riteniamo che questa componente «qualitativa» della validazione, resa possibile dal clima di fiducia e collaborazione che caratterizza i rapporti CEL-studente nei corsi del CLA, sia stata la più preziosa per definire e migliorare la somministrazione effettiva della prova, in particolare per quanto concerne l'accessibilità.

A partire dai dati raccolti con la validazione, si è provveduto ad aggiustare alcuni *item* (a volte semplicemente a modificarne la consegna) in vista della somministrazione del 1° settembre 2017.

<sup>7</sup> In momenti e tempi diversi, la prova, nella sua versione *beta*, è stata somministrata a 23 studenti di livello B1 e 21 di livello B2.

## 9. UNA PROVA AMICHEVOLE

### 9.1. *La lettera agli studenti*

Una breve mail indirizzata ai singoli studenti prima del loro arrivo a Verona ha aperto il canale comunicativo con gli studenti stessi, avvisandoli su data, orario, luogo, e anche sulla tipologia e sulla modalità della prova d'ingresso. In tale sede è stato specificato che la prova si sarebbe limitata a testare solo le abilità ricettive (di comprensione del testo e di video-comprensione), e non quelle di produzione. Unitamente alle informazioni sullo svolgimento dell'esame, sono stati indicati e suggeriti i possibili percorsi di studio dopo la prova, a seconda del suo esito (vd. figura 5 e figura 11). Riportiamo qui di seguito la prima parte della lettera:

Figura 5. *La lettera agli studenti – parte introduttiva.*

Caro studente,  
il giorno 31/08/2018 ci sarà la prova di competenza della lingua italiana per verificare che la tua conoscenza della lingua italiana sia adatta a frequentare l'università in Italia.  
Ti aspettiamo alle ore 10.00 al Laboratorio del CLA – Via San Francesco, 22 – Piano Interrato.  
Dalle ore 10.00 alle ore 10.45 ti spieghiamo come funziona la prova e facciamo alcune attività di simulazione della prova insieme a voi.  
Alle ore 11.00 inizia la prova che è formata da due parti:  
- un testo scritto con delle domande di comprensione  
- un video con delle domande di comprensione.  
Il testo scritto e il video si riferiscono alla tua area di studio.  
Ci sono solo domande di comprensione, non di produzione.  
Durante la prova non puoi usare né il cellulare, né il dizionario, né altri aiuti. Porta una penna.  
La prova dura un'ora e mezza (90 minuti).

Come si evince da quanto riportato, si è mirato ad una comunicazione chiara, immediata e vicina allo studente, evitando innanzitutto il «burocratese», senza per questo rinunciare alla qualità informativa del testo: un primo esercizio di comprensione del testo di livello B1+, oltre che un modo per far sentire gli studenti accolti e accompagnati all'interno del sistema universitario veronese.

Viene anticipato con questa lettera il carattere «motivante» che si è voluto imprimere alla prova di competenza della lingua italiana per studenti richiedenti immatricolandi: una prova che si propone di testare in modo integrato le competenze linguistiche in rapporto al sapere settoriale di indirizzo senza pretendere la *performance* della produzione e senza inibire lo studente apprendente una lingua L2 che fino a poco tempo prima era presumibilmente allo *status* di lingua LS. Si è voluto conseguire un rimarchevole abbassamento del filtro affettivo, al fine di poter creare le condizioni per un'accoglienza seria e obiettiva, in grado di valutare le competenze dei singoli studenti e di indirizzarli *ad hoc* e senza alcun trauma.

Si pongono così le basi per quella *compliance* che permette la buona riuscita del percorso di studi.



## 9.2. Il prototipo di familiarizzazione

Nella consapevolezza che accogliere studenti internazionali extraeuropei significa accogliere studenti provenienti da varie origini e culture, caratterizzate ciascuna da una diversa organizzazione dei sistemi scolastici e valutativi, e/o anche da un diverso impianto pedagogico e dei metodi di studio, si è ritenuto fondamentale sviluppare un prototipo che permettesse la familiarizzazione degli studenti con la prova. Ci si è premurati di creare le condizioni per cui la valutazione potesse non essere inficiata da fattori esterni e disturbanti la valutazione stessa. La particolare tipologia dei *task* in essa presenti, molti dei quali a carattere fortemente visivo, poteva rivelarsi, per qualche studente, un fattore di ostacolo o rallentamento nello svolgimento della prova, a causa dell'eventuale scarsa consuetudine con le tecniche presentate. Si è dunque proceduto a presentare dei materiali di simulazione della prova, esemplificativi di ciascun esercizio presente in ognuna delle parti che la costituiscono (comprensione del testo scritto e del testo audiovisivo).

Per quanto concerne i criteri di selezione del materiale, si sono cercati degli argomenti che fossero di generale e condiviso interesse, e che presentassero al contempo contenuti a carattere informativo-specialistico, come si addice a studenti immatricolandi all'Università. Per la comprensione del testo scritto si sono quindi selezionati – e opportunamente semplificati – due testi tratti da *Wikipedia* contenenti cenni introduttivi al sistema universitario vigente in Italia nonché alla riforma internazionale dei sistemi di istruzione nota con il nome di “Processo di Bologna”; per la video-comprensione è stata selezionata una video-lezione di didattica delle lingue moderne a carattere divulgativo-accademico (Paolo E. Balboni, “Cosa vuol dire imparare una lingua” - Università «Ca' Foscari» di Venezia) tratta da *YouTube*®. In primo piano, dunque, è stata posta la scelta di contenuti funzionali ai bisogni degli studenti e al percorso che si accingono ad intraprendere. Si è cercato infatti di attuare fin dalle prime mosse quell'unione fra finalità didattiche (e più ampiamente educative) da un lato e obiettivi più strettamente legati alla valutazione della competenza linguistica (livello B1+, B1 potenziato) dall'altro, che rappresenta il principio costitutivo delle prove descritte in questa sede, nella convinzione che il *Task-based Testing* vada ancorato ai principi della didattica motivazionale perché possa acquisire pienezza di significato e funzione.

Veniamo ora ad illustrare più nello specifico il prototipo di familiarizzazione, somministrato *in plenum* il giorno della prova, precedentemente allo svolgimento della stessa, con la proiezione di una presentazione in formato *Power Point*® illustrativo delle diverse tipologie di esercizi che gli studenti avrebbero affrontato durante la prova d'esame, svolta appunto a seguire, dopo una pausa di un quarto d'ora.

Le tecniche presentate dal prototipo coprono tutto il ventaglio delle tipologie poi presenti nella prova, come si vede dalla tabella 5 che presenta la struttura del prototipo di familiarizzazione (cfr. anche Tabella 4. La prova di lingua italiana: capacità e tecniche):

Tabella 5. *Il prototipo di familiarizzazione: capacità e tecniche praticate in plenum prima della prova.*

<b>MATERIALI</b>	<b>DOMANDA MIRATA A SONDARE LA CAPACITÀ</b>	<b>TECNICHE PRESENTATE NEL PROTOTIPO DI FAMILIARIZZAZIONE</b>
Testo “Università in Italia – Cenni introduttivi”	di comprensione generale di un testo	Scelta multipla Abbinamento concetto-definizione Cloze «classico» su parafrasi
	di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali (comprensione sequenziale)	Riordino Esercizi di inclusione/esclusione Abbinamento (di paragrafi a titoli)
Testo “Il processo di Bologna - Cenni introduttivi”	di comprensione generale di un testo	Griglia 5W
	di operare analisi e sintesi su testi verbali e non verbali (comprensione sequenziale)	Completamento linea del tempo
Comprensione del video “Cosa vuol dire imparare una lingua”	di individuare e ricercare informazioni	Completamento schema di sintesi
	di comprensione generale di un testo	
	semantico-lessicale (rappresentazione del significato)	

Al fine di poter poi illustrare alcuni dei *task* creati per la prova (figura 6, figura 7, figura 8, figura 9) rendendone evidente la funzione specifica nel valutare le abilità di comprensione, riportiamo qui di seguito il primo dei due brani selezionati per la comprensione del testo scritto e consegnati su cartaceo agli studenti insieme ad un foglio bianco per annotare appunti e soluzioni:

Figura 6. Il prototipo di familiarizzazione e la comprensione del testo scritto: il testo “Università - Cenni introduttivi”.

L’istruzione in Italia è regolata dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca con modalità diverse a seconda della forma giuridica (scuole pubbliche, scuole paritarie, scuole private). La formazione professionale dipende invece dalle regioni.

Per quanto riguarda il sistema universitario, l’Italia è stata uno dei primi Paesi ad aderire al processo di Bologna (1999), nella quasi totalità delle università e già dall’anno accademico 1999/2000. Il processo di Bologna ha stabilito di strutturare il ciclo degli studi all’università su tre livelli:

1. Laurea (tre anni)
2. Laurea magistrale (due anni)
3. Dottorato di ricerca (da tre a cinque anni)

C’è anche la possibilità di iscriversi a un corso di laurea a ciclo unico, che ha la stessa validità delle lauree magistrali. Dura cinque anni e vale solo per questi indirizzi di facoltà: Architettura o Ingegneria edile e Architettura; Farmacia; Chimica farmaceutica; Giurisprudenza; Scienze della formazione; Veterinaria; Medicina (sei anni invece di cinque); Odontoiatria

I corsi di Medicina, Odontoiatria, Veterinaria e Architettura/Ingegneria edile e architettura sono ad accesso programmato: questo significa che hanno un numero di posti disponibili deciso dal Ministero dell’Istruzione prima dell’inizio di ogni nuovo anno accademico. Gli altri corsi di laurea - sia semplice che magistrale - non hanno un numero di posti definito e sono ad accesso libero, anche se a volte richiedono un test iniziale. Nelle facoltà ad accesso libero, se il risultato del test iniziale è insufficiente, lo studente è indirizzato a completare il test con degli esami o percorsi aggiuntivi.

Le scuole di specializzazione, specialmente di area medica, sono ad accesso programmato.

Le università offrono percorsi di alta formazione e professionalizzazione di primo o secondo livello denominati Master, che non si configurano come cicli accademici veri e propri anche se adottano lo stesso sistema di crediti. Quasi tutte le università sono pubbliche e finanziate congiuntamente dallo Stato e, in misura sempre maggiore in tempi recenti, dagli studenti tramite le tasse universitarie.

L’università offre la possibilità di carriera universitaria post laurea (magistrale o laurea magistrale a ciclo unico); si tratta di un percorso che passa attraverso diversi incarichi professionali: cultore in materia, dottorato di ricerca, assegnista di ricerca, ricercatore, docente di II livello, docente di I livello, professore emerito.

Nei vari settori di studio operano infine numerosi e qualificati centri di ricerca: Università, altri Enti di ricerca e rappresentanti del settore industriale si trovano qui impegnati a collaborare in nome del progresso scientifico e tecnologico e dello sviluppo umano.

(adattato da Wikipedia)

Dopo la lettura individuale dei due testi scritti (e, in un secondo momento, successivamente alla visione individuale del video), gli studenti sono stati invitati ad affrontare *in plenum* – attraverso una carrellata di *slide* esemplificative dei *task* – i diversi esercizi, proposti dalle due CEL presenti alla somministrazione.

Non riporteremo in questa sede le più usuali tipologie adottate nella prova e presentate nella simulazione (scelta multipla, *cloze*, abbinamento, 5W, completamento, riordino), illustreremo bensì in breve quattro *task* a nostro parere particolarmente degni di nota: un abbinamento atto a valutare la comprensione sequenziale e tre *task* marcatamente grafico-

visuali, che si rivelano estremamente efficaci nel campo del *testing* per i processi che inducono a porre in atto (strategie di comprensione da parte dello studente) e per l'evidenza del campione valutativo finale (estrema trasparenza del risultato dal punto di vista dei valutatori).

A inaugurare questa sintetica carrellata, presentiamo un particolare esercizio di abbinamento, che richiede capacità di sintesi a partire da un testo articolato in più paragrafi, del quale si è invitati a individuare significato e struttura:

Figura 7. *Il prototipo di familiarizzazione la comprensione del testo scritto (cfr. il testo “Università - Cenni introduttivi”).*

**Comprensione sequenziale (10 punti – 2 punti per ogni risposta corretta)**  
 Leggi i seguenti titoli e abbinali ai paragrafi corrispondenti.

**Paragrafo \_\_ I percorsi di specializzazione.**

**Paragrafo \_\_ I percorsi post laurea.**

**Paragrafo \_\_ Il processo di Bologna.**

**Paragrafo \_\_ L'accesso all'Università.**

**Paragrafo \_\_ L'istruzione in Italia.**

A rappresentare in sintesi il contenuto del testo sono volti in particolare i *task* che giocano sull'insiemistica e sui rapporti di inclusione ed esclusione fra elementi di un brano. A seguire nella figura 8 un esempio di tale tipologia di esercizi:

Figura 8. *Il prototipo di familiarizzazione la comprensione del testo scritto (cfr. il testo “Università - Cenni introduttivi”).*

**Rappresentazione del significato (10 punti – 1 punto per ogni risposta corretta)**

Inserisci gli elementi della prima colonna nei riquadri in base al significato.

<p><b>Ingegneria edile</b></p> <p><b>Architettura</b></p> <p><b>Odontoiatria</b></p> <p><del><b>Seuole di specializzazione</b></del></p> <p><del><b>Seuole di specializzazione</b></del></p> <p><b>Master I livello</b></p> <p><b>Master II livello</b></p> <p><b>Dottorato di Ricerca</b></p> <p><b>Assegnista di ricerca</b></p> <p><b>Ricercatore</b></p> <p><b>Cultore in materia</b></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;"> <p><b>AD ACCESSO PROGRAMMATO</b></p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;"> <p><b>SPECIALIZZAZIONI</b></p> <p>Seuole di specializzazione</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p><b>POST LAUREA</b></p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> </div>
---	--




Atta a testare la comprensione globale ed insieme sequenziale del testo è anche la seguente tecnica utilizzata nella prova e simulata col prototipo: il completamento di uno schema grafico, rappresentativo del significato e presentato attraverso il tema della «linea del tempo», riportato nella figura 9.

Figura 9. *Il prototipo di familiarizzazione la comprensione del testo scritto (in riferimento al testo “Il processo di Bologna - Cenni introduttivi?”).*

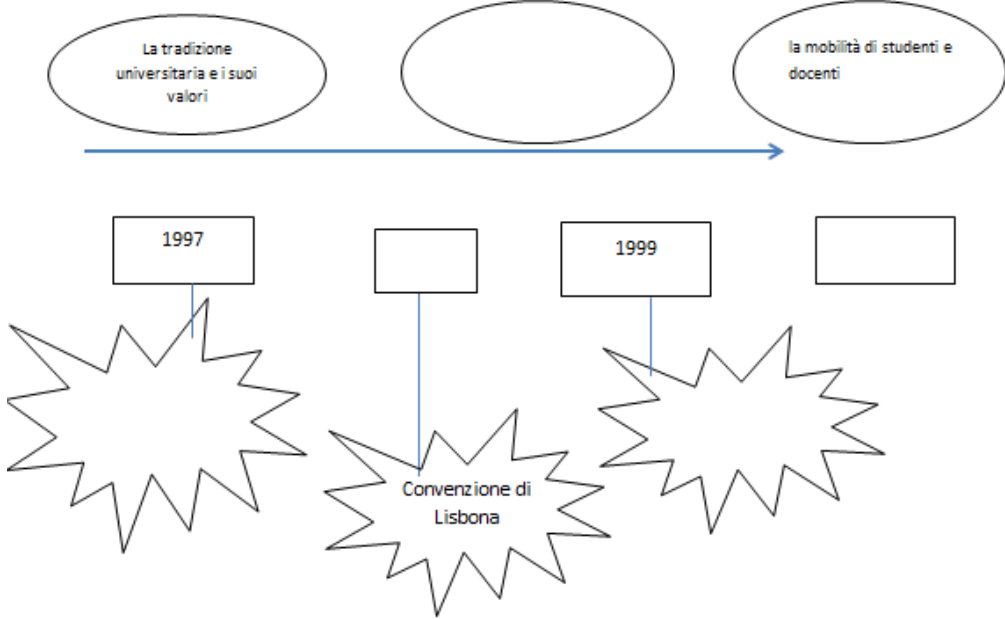
Comprensione sequenziale - (10 punti – 2 punti per ogni risposta corretta)

Completa il grafico con le informazioni che hai letto.

**Questa freccia è una linea del tempo. Leggi il testo e scrivi:**

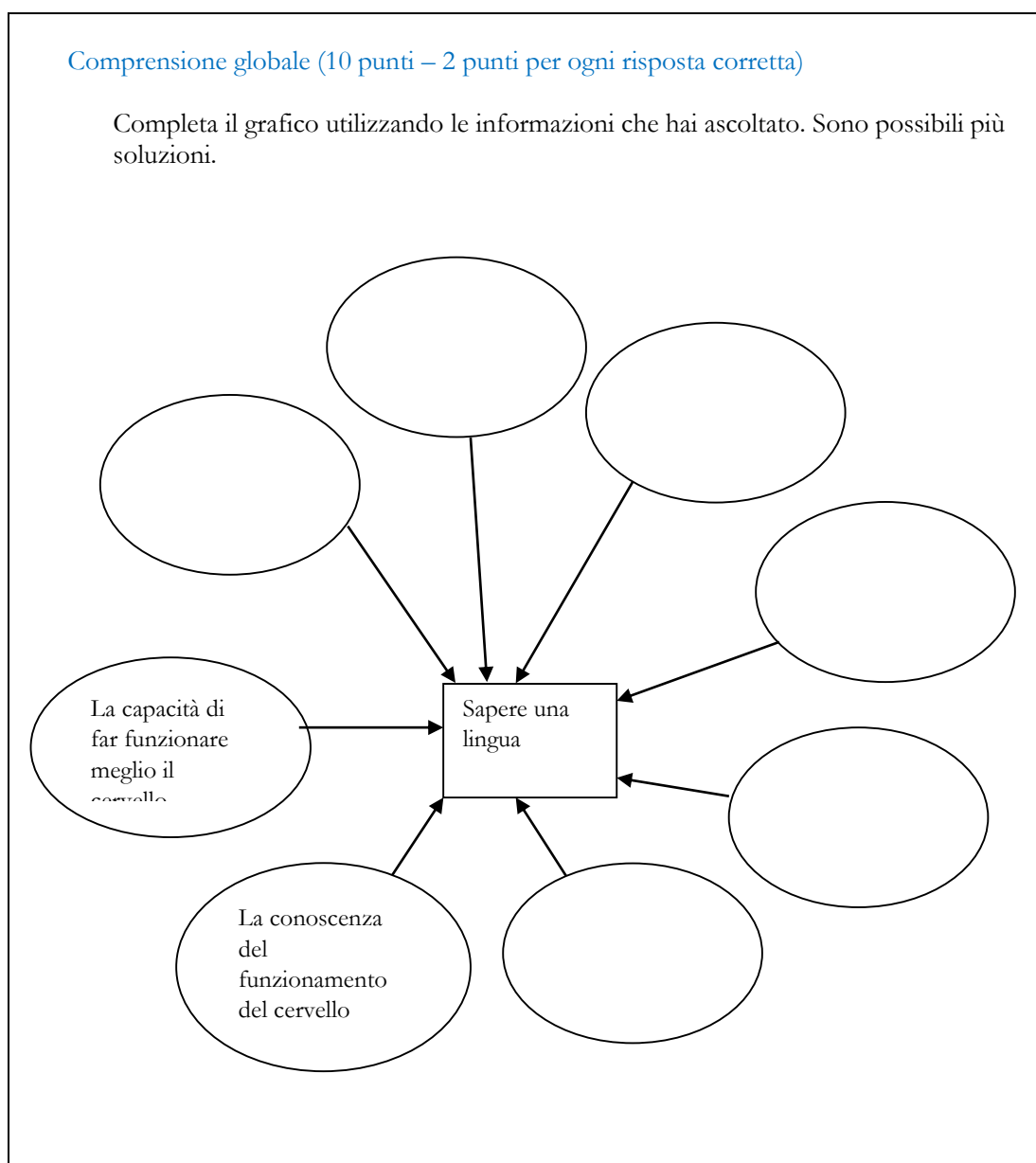
- nei  le indicazioni di tempo
- nei  le motivazioni ideali
- nei  gli eventi.

**Sono possibili più soluzioni.**



Nella figura 10 presentiamo infine un ultimo *task* (per la comprensione del testo audiovisivo) a carattere prettamente visivo: lo studente viene qui invitato a completare lo schema in un’immagine rappresentativa del significato (mappa concettuale); l’esercizio prevede più possibili soluzioni:

Figura 10. Il prototipo di familiarizzazione: la video-comprensione in riferimento alla video-lezione “Cosa vuol dire imparare una lingua” (<https://www.youtube.com/watch?v=WP1bDnco-Qw&t=76s>)



Condotti dalle due CEL, gli studenti hanno dunque percorso il prototipo svolgendo gli esercizi proiettati e familiarizzando man mano con le diverse tipologie di *task*, in un’atmosfera di rilassato e concentrato studio, per la durata di un’ora. Dopo 15 minuti di pausa sono state poi affrontate le prove tematiche di settore per la valutazione delle competenze di comprensione in Lingua italiana L2. Le chiavi redatte in precedenza hanno consentito una celere correzione e valutazione delle prove e, a seguire, un’immediata esposizione dei risultati.

## 10. FASE POST-PROVA: ESITI E PERCORSI POSSIBILI

Informazioni riguardanti la fase post-prova erano già contenute nella mail che gli studenti avevano ricevuto prima dell'arrivo a Verona, inserite in quella sede con il preciso scopo di mantenere un canale comunicativo efficace e al fine di coinvolgere, orientare e responsabilizzare in primo luogo gli studenti nei riguardi del proprio processo formativo individuale.

Nei casi di esito incerto o negativo, la prova è stata fatta seguire da un colloquio tutoriale con un referente di area e con una o due CEL., in modo da poter progettare il percorso formativo dei candidati in modo individualizzato e condiviso. Sono stati predisposti percorsi formativi annuali, con obbligo di frequenza di uno o più moduli dell'offerta didattica di Italiano L2; i percorsi sono stati monitorati *in itinere* tramite le ore di Tutorato CEL. In generale si è previsto di rinforzare le competenze ricettive (ascolto e lettura) durante lo svolgimento del primo semestre e di rinforzare poi durante il secondo semestre le abilità di produzione (orale e scritta) al fine di ottenere il raggiungimento del livello B2 in tempi relativamente brevi (prima sessione estiva successiva all'arrivo).

Ecco nella figura 11 come appariva la comunicazione in oggetto nella mail inviata agli studenti prima del loro arrivo a Verona (cfr. paragrafo 9.1):

Figura 11. *La fase post-prova come comunicata all'interno della mail agli studenti.*

Se hai un voto tra 81 e 100/100 ottimo! Puoi immatricolarti direttamente.	
Se hai un voto tra 60 e 80/100	buono! puoi immatricolarti direttamente ai corsi di laurea ma ti consigliamo vivamente di frequentare il corso semestrale di italiano L2 di livello B2 del CLA che inizia il 02/10/2017.
	Se hai un voto tra 55 e 59/100 attenzione! devi fare un colloquio con il referente di macro-area e un somministratore per valutare la tua effettiva competenza linguistica; al termine del colloquio ti diranno cosa fare.
	Se ha un voto inferiore a 55/100 insufficiente! devi obbligatoriamente frequentare un corso intensivo di italiano L2 (di livello B1) del CLA che inizia il 04/09/2017; al termine del corso farai l'esame di certificazione del corso e poi potrai immatricolarti ai corsi di laurea.

## 11. CONCLUSIONI

Nell'articolo si è cercato di mettere in luce il processo attraverso il quale si è giunti alla preparazione di una prova di ingresso per gli studenti richiedenti visto immatricolandosi che si pone come obiettivo di instaurare fin dalle prime mosse una continuità e comunità

d'intenti fra studente e struttura formativa di accoglienza, attraverso colloqui di orientamento e percorsi individualizzati. Si tratta di un percorso che nasce dalla convinzione che una prova d'ammissione non abbia bisogno di essere troppo severa per essere valida e che una buona *compliance* fra studente e struttura universitaria sia la premessa fondamentale per il successo nel percorso formativo e di studio.

Sia la prova che la procedura necessitano di messe a punto derivanti dalla somministrazione su un campione più ampio e dal confronto con gli esiti nel percorso di studio degli studenti esaminati.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, 2° edizione, UTET Università, Torino.
- Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di) (2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, I quaderni della Ricerca n. 15, Loescher, Torino.
- Commissione europea (2006), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento*, Direzione Istruzione e formazione:  
[http://www.matteoviale.it/tfa/keycomp\\_it.pdf](http://www.matteoviale.it/tfa/keycomp_it.pdf).
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Cornoldi C. (2007), *L'intelligenza*, il Mulino, Bologna.
- Deon V. (2008), "Lingua e linguaggi: le abilità linguistiche indagate e la scelta dei testi", in Tamanini C. (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento, pp. 43-66.
- Ferrari S., Pallotti G. (2005), "Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze in italiano", in Iori B. (a cura di), *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-64.
- Luise M. C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.
- Luise M. C. (2014), "La natura della lingua dello studio", in Balboni P. E., Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, I quaderni della Ricerca n. 15, Loescher, Torino, pp. 17-34.
- Mason L. (2006), *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Menegaldo M. G. (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Albatros, Roma.
- Novello A. (2009), *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*, Università Ca' Foscari, Venezia.
- Serragiotto G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.
- Tamanini C. (2008), "La ricerca 'Lingua e linguaggi'", in Tamanini C. (a cura di), *Le abilità linguistiche e comunicative degli studenti in vista del passaggio all'Università. Gli esiti di una ricerca esplorativa*, IPRASE del Trentino, Provincia Autonoma di Trento, pp. 15-42.



# L'UNITÀ DIDATTICA STRATIFICATA (UDS) IN ALC: UN MODELLO OPERATIVO PER LA DIDATTICA CURRICOLARE A CLASSE INTERA

Giulia Troiano<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Supportare gli alunni stranieri nel passaggio dalla fase iniziale alla fase “ponte” di accesso all'italiano per lo studio rappresenta, nella prassi didattica quotidiana, una sfida ancora aperta, caratterizzata da alcune certezze teoriche e da un'ampia discrezionalità operativa. Diversi studi concordano sul fatto che «l'apprendimento in L2 ha luogo naturalmente a partire dall'interazione di non nativi con nativi, su stimolo della pressione comunicativa, grazie all'esposizione a un input linguistico in L2 di nativi o parlanti più esperti, a produzioni linguistiche anche approssimative (output) dell'apprendente e al feedback del nativo su tale output. In tali contesti paiono funzionali alla comprensione e potenzialmente pure all'acquisizione sequenze con negoziazioni del significato, riformulazioni, domande di chiarimento e di conferma, controlli della comprensione» (Chini, 2014: 96)<sup>2</sup>.

Un'altra certezza risiede nella profonda differenza tra BICS e CALP: mentre qualsiasi apprendente, in assenza di patologie specifiche e all'interno di un contesto relazionale ricco e motivante, acquisisce, sebbene con esiti diversi, la lingua della comunicazione quotidiana, l'italiano dei linguaggi disciplinari non emerge in modo altrettanto “spontaneo”, ma richiede tempi più lunghi e interventi didattici mirati, capaci di favorire l'apprendimento integrato di lingua e contenuti<sup>3</sup>.

L'esperienza ci insegna, tuttavia, che se gli apprendimenti linguistici conquistati durante le ore di Italiano L2 non trovano ulteriori supporti e adeguati stimoli nella didattica quotidiana in “coabitazione” (Balboni, 2006: 272-74), la microlingua delle discipline, e i saperi da esse veicolati, rimangono per tanti alunni stranieri un traguardo irraggiungibile. Sebbene caratterizzati da tempistiche differenti, *imparare l'italiano* e *imparare in italiano* sono infatti processi interdipendenti che la scuola è chiamata a favorire in tempi necessariamente ristretti. Una volta acquisiti gli strumenti linguistici di base per comunicare, l'alunno parlante italiano L2 deve poter accedere quanto prima anche agli argomenti disciplinari, pena l'esclusione dalle normali attività scolastiche. Purtroppo

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari di Venezia.

<sup>2</sup> In Chini, Bosisio, 2014.

<sup>3</sup> Ricordiamo a questo proposito la nota distinzione introdotta da Jim Cummins (1979) tra BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) e CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), ovvero tra la “lingua per comunicare” e la “lingua per studiare”, le quali differiscono non solo per le competenze richieste nei rispettivi domini d'uso, ma anche per le tempistiche di acquisizione: 2 anni circa (BICS) *versus* 5/7 anni (CALP).

«quando gli alunni stranieri sono esposti al curricolo comune incontrano serie difficoltà, poiché si chiede loro di saper ascoltare e leggere per acquisire nuove informazioni, di saper parlare e scrivere per esprimere concetti, di elaborare connessioni, confronti, sintesi, e molto altro ancora» (Favaro, 2003)<sup>4</sup>. Da qui l'esigenza, ormai ampiamente condivisa, di stratificare i contenuti didattici adottando, al contempo, metodologie a mediazione sociale le quali, proprio a partire dalle differenze, creino valore aggiunto per tutti e per ciascuno, nella consapevolezza che l'educazione linguistica non compete ai soli insegnanti di italiano ma all'intero corpo docente (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, DM 254/2012).

## 2. FACILITARE, SEMPLIFICARE, STRATIFICARE

Tra le molte strategie a disposizione del docente “inclusivo”, la facilitazione linguistica e la semplificazione testuale sono forse le più note. In prima battuta, possiamo dire che mentre *facilitare* significa guidare, graduare, scomporre le difficoltà, senza eliminarle dal testo o dal compito, *semplificare* significa ridurre gli elementi di complessità linguistica e contenutistica (Grassi, 2016: 60)<sup>5</sup>. Limitando la nostra analisi alla lingua scritta, con il termine *facilitazione linguistica* ci si riferisce quindi al repertorio di tecniche e attività finalizzate a facilitare la comprensione del testo. Quest'ultimo, proposto nella sua veste originaria, quella del manuale scolastico, viene reso accessibile attraverso accorgimenti grafici (es. uso del grassetto, scelta di font leggibili, interlinea adeguata, immagini, simboli, schemi ecc.), testuali (es. perifrasi, glosse esplicative, glossari ecc.) e didattici (es. domande V/F, a scelta multipla, aperte, griglie, matching, cloze, completamento ecc.), proposti di norma a conclusione del testo o dopo i principali nuclei informativi.

La *semplificazione* consiste invece nella riscrittura del testo disciplinare in un registro linguistico più vicino alla comunicazione di base e, pertanto, implica una vera e propria riorganizzazione logico-concettuale delle informazioni che ne faciliti l'elaborazione cognitiva (Ferrari, 2003)<sup>6</sup>. Per semplificare un testo, occorre operare una serie di scelte che vanno dalla selezione dei contenuti, e dell'ordine in cui si intende presentarli, fino alla semplificazione della lingua dal punto di vista lessicale e morfosintattico. Ne consegue che, prima di procedere alla stesura di un testo semplificato, è necessario analizzarlo nel dettaglio al fine di individuare tutti gli elementi di potenziale difficoltà: termini settoriali, nominalizzazioni, costruzioni passive e perifrastiche, toponimi, usi figurati, espressioni idiomatiche, subordinate, riferimenti anaforici e cataforici (ecc.).

A dispetto del nome, le suddette strategie – *facilitazione* e *semplificazione* – si riferiscono quindi a competenze complesse e tutt'altro che semplici, poiché incrementare la comprensibilità di un testo e ridurre la complessità richiede molteplici attenzioni e specifiche abilità procedurali<sup>7</sup>. Fortunatamente, negli ultimi dieci anni, l'editoria scolastica italiana ha saputo rispondere alla crescente domanda di testi più accessibili con ottimi manuali facilitati e semplificati<sup>8</sup>. Tuttavia, nei contesti di insegnamento caratterizzati da

<sup>4</sup> In Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003.

<sup>5</sup> In Nuzzo e Grassi, 2016.

<sup>6</sup> In Grassi, Valentini, Bozzone Costa, 2003.

<sup>7</sup> Si veda, a questo proposito, il pratico *vademecum* del semplificatore proposto da Pona (2016: 115-118).

<sup>8</sup> Per un'utile bibliografia relativa ai manuali semplificati e facilitati, si rimanda sempre a Pona (2016: 141-144).

un'elevata percentuale di alunni stranieri l'utilizzo di questi strumenti si scontra spesso con alcune difficoltà<sup>9</sup>.

La più rilevante deriva dalla compresenza, all'interno della stessa classe, di profili linguistico-comunicativi anche molto diversi, che possono oscillare dal livello iniziale a quello elementare (A1, A2) e intermedio (B1, B2). Un'altra fonte di difficoltà che ogni scuola, nell'ottica dell'educazione plurilingue e interculturale promossa dal Consiglio d'Europa, dovrebbe trasformare in preziosa risorsa, risiede inoltre nella natura dinamica dei repertori linguistici individuali, ovvero nel rapporto tra la/le L1 e la L2<sup>10</sup>. Com'è noto, il plurilinguismo rappresenta infatti una costellazione fluida che varia sensibilmente a seconda di molteplici aspetti, come:

- il numero delle lingue e delle varietà linguistiche a cui gli alunni sono esposti nell'ambiente socio-familiare (che possono essere più o meno distanti dalla lingua di scolarizzazione del paese d'origine, ma anche più o meno riconosciute, standardizzate e insegnate);
- la distanza tipologica tra L1 e L2;
- il grado di *literacy* dei familiari, così come il loro desiderio di conservare e trasmettere la propria lingua, religione e cultura ai figli<sup>11</sup>;
- il progetto migratorio (che può essere di breve periodo oppure prevedere un ritorno nel luogo d'origine o il trasferimento in un altro paese);
- la distribuzione demografica e urbana delle comunità immigrate (in molte città si creano isole relativamente omogenee di cittadini stranieri con la stessa origine e il medesimo background, in altre si hanno quartieri a forte densità immigratoria ma multiculturali ecc.);
- i contatti tra le lingue e i rapporti (sociali) tra autoctoni e cittadini immigrati.

<sup>9</sup> Secondo le ultime stime del MIUR, in molte province italiane la percentuale di alunni stranieri supera sia l'incidenza media regionale (13,0%) che quella nazionale (9,2%). Se si valuta l'incidenza degli alunni stranieri in rapporto alla popolazione scolastica locale, nell'a.s. 2015/16, la prima in classifica era la provincia di Prato (23,2 %, successivamente passata al 26,1% nell'a.s. 2016/17), seguita da Piacenza (21,3), Mantova (18,3), Asti (17,8), Brescia (17,6), Cremona (17,2), Parma (16,7), Modena (16,6), Alessandria (16,3) e Reggio Emilia (16,2). Per ulteriori informazioni, rimandiamo il lettore al report *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2015/2016* (Marzo 2017).

<sup>10</sup> Nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (2010), elaborata dal Consiglio d'Europa, si afferma che la valorizzazione del plurilinguismo passa dalla consapevolezza che ogni forma di apprendimento consiste «nell'integrare le nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono». Dal momento che tali conoscenze e competenze sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto dei repertori linguistici degli studenti, i quali costituiscono la base delle identità individuali e collettive degli apprendenti.

<sup>11</sup> Purtroppo non è scontato che i genitori si relazionino con i figli nella propria lingua madre: alcuni temono infatti di esporli a forme o usi "sbagliati" della lingua d'origine che spesso, essendo un dialetto o una varietà regionale, viene erroneamente percepita come scorretta, sgrammaticata o inadeguata. Come sottolinea Favaro (2011), «a un certo punto il bilinguismo [dei figli] inizia a modificare l'intero sistema di comunicazione del nucleo familiare» e la L2 finisce progressivamente per soppiantare la L1, con ovvie ripercussioni sui legami intergenerazionali e sui repertori linguistici individuali: L1 → L1 + (L2), I generazione, L1 + L2 → (L1) + L2, II generazione, e (L1) + L2 → L2, III generazione. L'inserimento dei figli nei servizi educativi rappresenta quindi una tappa cruciale per le famiglie poiché «la scuola, anche senza volerlo, può mettere a nudo le incapacità e le difficoltà comunicative dei genitori, che possono sentirsi incapaci di supportare il bambino nel labirinto dei nuovi apprendimenti». È quindi essenziale che docenti e mediatori culturali spieghino alle famiglie l'importanza della L1 per la crescita affettiva e cognitiva dei bambini, incoraggiando i genitori ad usarla liberamente e rassicurandoli sul fatto che essa non costituisca un ostacolo all'acquisizione della L2.

Tali fattori condizionano non solo le pratiche plurilingui, ma anche la percezione soggettiva dei repertori linguistici individuali. Di solito, tra la lingua di scolarizzazione e quella materna c'è una netta separazione funzionale, poiché i due codici vengono usati in ambiti comunicativi e con interlocutori diversi, ma un fenomeno altrettanto frequente, soprattutto nelle seconde generazioni, è che la competenza in L2 cresca a tal punto da congelare e superare la L1 (*bilinguismo sottrattivo*)<sup>12</sup>. Anche in questo caso, la perdita o il mantenimento della lingua d'origine dipendono da vari aspetti, come lo status di cui essa gode nel paese ospitante, la pratica che ne viene fatta, il livello di padronanza e la cosiddetta “modalità linguistica”. Immaginando i bilingui non come la somma di due (o più) monolingui (completi o incompleti), ma come locutori attivi e passivi specifici e competenti, la modalità linguistica può essere totalmente monolingue, quando gli alunni parlanti italiano L2 interagiscono con adulti e coetanei monolingui in una delle lingue che conoscono, oppure bilingue, quando la comunicazione avviene tra bilingui che condividono due (o più) lingue. Mentre nel primo caso, una lingua è attiva e l'altra è disattivata (*modalità monolingue*), nella seconda situazione (*modalità bilingue*) sono attive entrambe le lingue che, di solito, vengono mescolate per mezzo di code-switching e prestiti (Grosjean, 1998; 2001)<sup>13</sup>.

Al di là dei repertori linguistici, ogni classe plurilingue è inoltre caratterizzata da un'estrema eterogeneità di stili cognitivi, tipi di intelligenza, personalità, background culturali e gradi diversi di rendimento scolastico<sup>14</sup>. Da qui la necessità di offrire a ciascun alunno pari opportunità di apprendimento, ma anche di supportare gli studenti in difficoltà – linguistica, relazionale, psicologica, cognitiva – senza trascurare quelli eccellenti o potenzialmente tali. Come sottolinea Caon (2008: 40-41), infatti, nei contesti educativi in cui prevale la didattica tradizionale “a mediazione insegnante”, ci sono due categorie di studenti a rischio di esclusione: gli alunni *in difficoltà* e gli alunni *eccellenti*. I primi sono coloro che per vari motivi – scarsa autostima, bassa motivazione, disinteresse nei confronti della materia, DSA, paura di fallire – tendono a non svolgere il lavoro proposto dall'insegnante, gli eccellenti sono invece coloro che svolgono il compito in tempi più rapidi rispetto alla maggior parte dei compagni e che, non avendo ulteriori attività da fare, finiscono per annoiarsi, distrarsi e non capitalizzare il tempo “vuoto” a fini apprenditivi.

Facciamo un esempio, tra i tanti possibili, immaginando di trovarci in una classe plurilingue così composta: Shuxian (*livello iniziale*), Christin (*A1*), Sofia (*A1/A2*), Adnan (*A2 in entrata*), Jia Jing (*A2 in uscita*), Hamza (*B1*), Kiara (*B1 in uscita*), Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Miguel ecc. (*B2*). Supponendo di dover introdurre un nuovo argomento di storia (es. i Fenici), sarebbe opportuno prevedere, in fase di programmazione, almeno due obiettivi distinti: da un lato, il potenziamento delle strutture linguistiche e del vocabolario di base per lo sviluppo del BICS, dall'altro l'acquisizione del lessico disciplinare e delle abilità per lo studio per lo sviluppo del CALP. Di conseguenza,

<sup>12</sup> Nella già citata *Guida* (2010: 18) del Consiglio d'Europa, si richiama l'attenzione sul fatto che le lingue d'origine degli alunni stranieri «costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti gli alunni che essa accoglie» e che la scuola deve fare il possibile affinché «il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una rottura brutale e totale con il contesto di origine».

<sup>13</sup> Per una sintesi del pensiero di Grosjean sul bilinguismo, si rimanda all'intervista rilasciata dall'autore a Navracscics, 2002 e agli studi indicati in bibliografia.

<sup>14</sup> Per una riflessione sull'applicazione della teoria delle Intelligenze Multiple (Gardner, 1983; 1999) nella CAD, rimandiamo al contributo di Paolo Torresan 2006 (68-86) in Caon, 2006.

prescindendo per il momento da considerazioni di ordine metodologico, l'insegnante di questa ipotetica classe dovrebbe assegnare:

- un set di *attività propedeutiche*<sup>15</sup> a Shuxian (livello iniziale) e Christin (A1);
- un testo disciplinare *semplificato* a Sofia (A1/A2), Adnan (A2 in entrata) e Jia Jing (A2 in uscita);
- un testo disciplinare *facilitato* ad Hamza (B1) e Kiara (B1 in uscita);
- un testo disciplinare *autentico* (originale) agli alunni italofofoni (Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Miguel ecc. (B2).

È ovvio che una soluzione di questo tipo, per quanto personalizzata, risulta piuttosto “dispendiosa”, sia perché non è detto che l'insegnante riesca a reperire o autoprodurre tre versioni diverse (*propedeutica, semplificata, facilitata*) dello stesso contenuto disciplinare sia perché, nel corso della lezione, ogni alunno avrà comunque bisogno di attenzioni specifiche e di essere diversamente guidato e stimolato, compresi gli alunni italofofoni. Spesso, infatti, la lingua astratta e decontestualizzata delle discipline, nonché i compiti che si richiedono (es. *schema, riassunto, rielaborazione discorsiva* ecc.), risultano complessi anche per i madre-lingua poiché chiamano in causa abilità di tipo linguistico, logico (es. inferenza, induzione, deduzione, categorizzazione ecc.) e strumentale (es. lettura, scrittura, uso del dizionario). Le difficoltà di molti studenti non dipendono solo dallo «scarto tra le conoscenze pregresse e spontaneamente apprese e le conoscenze da acquisire, ma anche dal fatto che il loro repertorio discorsivo (i generi che si conoscono e praticano) non comprende – o comprende solo in piccola parte – i generi che caratterizzano i discorsi scientifici» (Beacco *et al.*, 2011)<sup>16</sup>. Sebbene le discipline cosiddette “dure” (matematica, chimica, fisica ecc.) vengano espresse, e possano essere apprese, anche mediante i relativi e specifici sistemi semiotici, la maggior parte delle materie scolastiche ha infatti un'esistenza e una consistenza prevalentemente verbale: in questi casi «il linguaggio non è solamente un *medium* di trasmissione, ma un [vero e proprio] *luogo* nel quale la conoscenza stessa viene elaborata e creata» (Beacco *et al.*, 2011). Dal momento che “andar bene a scuola” significa in larga misura “saper parlare bene” di storia, letteratura, geografia (ecc.), è chiaro che una scarsa padronanza della lingua e dei generi discorsivi propri di ciascuna disciplina costituisce un ostacolo non solo per gli apprendenti stranieri, ma per tutti gli alunni con BES<sup>17</sup>. Attraverso le discipline, inoltre, non si apprendono solo date, formule e concetti, ma anche le strategie per imparare a imparare le quali, come puntualizza

<sup>15</sup> Con questa espressione ci riferiamo ai vari di esercizi di abbinamento, manipolazione, classificazione, seriazione, inclusione, transcodificazione (etc.), finalizzati a favorire l'acquisizione del vocabolario e delle strutture morfosintattiche di base.

<sup>16</sup> Gli autori ricordano, a questo proposito, che tra i diritti ad una educazione di qualità, vi è quello di sperimentare tutti i generi discorsivi che hanno pertinenza sociale, professionale e pratica e la cui padronanza è necessaria alla formazione della persona e all'esercizio della cittadinanza attiva.

<sup>17</sup> Nella Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 si afferma che «ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici, o anche per motivi psicologici e sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta». Il BES è quindi una macrocategoria, nella quale si individuano tre sotto-gruppi: la *disabilità*, i *disturbi evolutivi specifici* e lo *svantaggio socio-economico, linguistico e culturale*. Per un excursus storico sui paradigmi teorici alla base delle strategie educative a sostegno degli alunni con BES, si rimanda a Gentile e Pelagalli (2016: 84-102), in Chiappelli e Gentile, 2016.

Mariani (2004), «non sono un prodotto automatico della scolarizzazione, ma il risultato di specifici interventi didattici»<sup>18</sup>.

In altri termini, a prescindere dallo status che la lingua di scolarizzazione riveste nel repertorio linguistico individuale (L1 o L2), essa ha sempre, e *per tutti gli allievi*, il duplice ruolo di “mezzo” e “obiettivo” di apprendimento. Il primo si riferisce all’uso veicolare, il secondo alla funzione cognitiva della lingua, intesa sia come «sistema di simbolizzazione indispensabile per esprimere e perimetrare i concetti» (Altieri Biagi, 1994)<sup>19</sup>, che come “traguardo” per lo sviluppo della comunicazione nella madrelingua. Quest’ultima costituisce una delle otto competenze-chiave<sup>20</sup> che ciascun alunno dovrebbe raggiungere al termine del I ciclo di istruzione e consiste nella «capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta [...] e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un’intera gamma di contesti culturali e sociali [...]. Tale competenza comprende anche l’abilità di distinguere diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere, elaborare informazioni, di usare sussidi e di formulare ed esprimere le argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente che per iscritto» (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, DM 254/2012).

Tornando nella nostra classe, è molto probabile che i bambini che hanno studiato sul testo disciplinare autentico – Marco, Elena, Mohammed, Andrea, Chiara, Miguel ecc. – non ricevano ulteriori stimoli per progredire a livello linguistico e nelle abilità per lo studio, perché l’insegnante deve dedicarsi agli alunni in difficoltà. Ovviamente può accadere anche l’esatto contrario, ovvero che i bambini stranieri (Adnan, Christin, Sofia, Shuxian, Hamza e Jia Jing) lavorino da soli su materiali semplificati, mentre l’insegnante spiega la civiltà fenicia al resto della classe. In entrambi i casi, nonostante gli sforzi del docente, l’ora di storia, invece di unire gli alunni, finisce per dividerli, perché la lezione non prevede

<sup>18</sup> *Imparare a imparare* comprende l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di collaborare con i compagni e di gestire in modo efficace il tempo, ma implica anche motivazione, fiducia in sé stessi e consapevolezza circa i propri bisogni e processi di apprendimento.

<sup>19</sup> La lingua non è solo uno strumento di comunicazione interpersonale, ma una vera e propria griglia di concettualizzazione della realtà. A questo proposito vogliamo ricordare le parole di Maria Luisa Altieri Biagi che alla lingua come “palestra mentale” ha dedicato gran parte del proprio lavoro: «senza le parole, i concetti rimangono allo stato di nebulosa. Senza regole morfosintattiche, non esiste organizzazione delle idee e coerenza del ragionamento. La povertà lessicale, le lacune di coesione linguistica, i difetti di gerarchizzazione sintattica del discorso sono il correlativo linguistico di carenze ben più drammatiche, quali la povertà concettuale e la gracilità di strutturazione logica del pensiero», 1994. Per chi volesse ripercorrere gli studi e gli interessi scientifici dell’illustre linguista, recentemente scomparsa, rimandiamo al contributo dedicato da Chiantera, De Santis, Gatta, Atzori, su *Italiano LinguaDue*, 1. 2018.

<sup>20</sup> Le altre competenze chiave sono: la *comunicazione nella lingua straniera*, la *competenza matematica, scientifica e tecnologica*, la *competenza digitale*, *imparare ad imparare*, le *competenze sociali e civiche*, il *senso di iniziativa e imprenditorialità*, e la *consapevolezza ed espressione culturale*. Tali competenze, insieme alla *comunicazione nella madrelingua*, «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l’inclusione sociale e l’occupazione» e si caratterizzano come competenze per la vita. Esse costituiscono un *framework* capace di contenere le competenze culturali afferenti alle diverse discipline e le competenze metacognitive, metodologiche e sociali necessarie ad operare nel mondo e ad interagire con gli altri. Le competenze chiave sono assunte a riferimento non solo nelle Indicazioni 2012 ma, con diversi accenti, anche in altri documenti di indirizzo curricolare fin dal 2007: il DM. 139/2007; i DPR n. 87, 88, 89 del 2010; le Indicazioni Nazionali per i Licei; le Linee Guida degli Istituti Tecnici e Professionali” (*Indicazioni nazionali e nuovi scenari, del 22/02/2018, documento elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per l’attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell’insegnamento*).

né momenti di raccordo né attività di lavoro *in comune* finalizzate alla co-costruzione delle conoscenze.

Uno dei rischi del materiale differenziato è quindi quello di riprodurre nella classe curricolare la stessa logica dei laboratori di italiano L2, con la differenza che la composizione tendenzialmente omogenea dei gruppi, e il numero più contenuto di alunni, consente in questi corsi di lavorare su obiettivi e materiali comuni. Alla pari degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate per gli alunni con DSA, i testi semplificati e facilitati non garantiscono quindi e di per sé l'inclusione linguistica degli alunni stranieri, anche perché andrebbero progressivamente complessificati a seconda dei progressi dei singoli apprendenti (Grassi, 2016). Un valido principio teorico che, nella prassi didattica quotidiana, risulta difficilmente applicabile, poiché l'acquisizione di una lingua seconda è un processo dinamico e soggettivo che, per quanto prevedibile, non evolve in modo lineare e omogeneo in tutte le abilità (comprensione, produzione, interazione). Inoltre, come sottolinea Borghi (2018), i testi semplificati risultano talvolta meno comprensibili di quelli originali con glosse esplicative (facilitati), i quali hanno il pregio di esporre l'apprendente a varietà diverse della stessa lingua (es. poco *redditi* = che produce poco reddito, cioè pochi soldi)<sup>21</sup>. In altri termini, può succedere che le riscritture semplificate, condensando i concetti, siano solo più brevi, ma non necessariamente più semplici, perché la loro forma compatta omette i legami, non esplicita le relazioni logiche e temporali e rende la spiegazione meno trasparente e accessibile (Favaro, 2003).

In realtà, i limiti di questi materiali non derivano dalle loro caratteristiche intrinseche, ma dall'uso che se ne fa o, meglio, dal contesto in cui li si usa. Mentre nel piccolo gruppo del laboratorio di italiano L2, lo sfruttamento didattico dei testi (semplificati e facilitati) segue di norma le fasi dell'UD – *motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, controllo* (Balboni, 2002) – nelle lezioni curricolari a classe intera è raro che il loro utilizzo si accompagni ad attività di *pre-reading / skimming / scanning* e *practice*. La *stratificazione* consente tuttavia di ridurre, almeno in parte, le criticità evidenziate.

*Stratificare* significa proporre delle schede di lavoro organizzate a strati «secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda» (Caon, 2008). Gli elementi stratificabili riguardano i contenuti, i compiti e le

<sup>21</sup> Come sottolinea l'autrice, «la semplificazione dei testi disciplinari è una modalità che può essere usata per accompagnare [gli alunni stranieri] nel loro percorso iniziale di apprendimento della lingua e dei contenuti delle discipline scolastiche, ma il suo impiego non deve prolungarsi per tutto il percorso di apprendimento. L'insegnante dovrebbe proporre agli studenti, una volta che essi abbiano acquisito almeno le competenze linguistico-comunicative di base, anche testi complessi, cercando di sciogliere con loro le difficoltà e guidandoli verso la scoperta di strategie che permettano non di aggirare la complessità linguistica e testuale, ma di addentrarvi e di districarla: l'uso della tecnologia (la LIM, il computer, ecc.), di strumenti di appoggio (glossari, dizionari, schede e attività personalizzate, ecc.) e non solo sostitutivi dei testi "reali" (come il mero testo semplificato, o i manuali e libri dedicati a livelli di scuola inferiore a quello frequentato dagli studenti); l'attenzione a variare il lavoro in classe sia sulla disciplina che sul metodo di studio; l'uso di un parlato corretto ma controllato e chiaro; la condivisione del lavoro tra tutti gli studenti della classe ciascuno con il proprio livello di competenza linguistica e con le proprie abilità, sono solo alcuni esempi. La scuola si sta muovendo sempre di più in questo senso, ma non è sempre facile per l'insegnante lavorare da solo, in poco tempo e con tanti studenti così diversi tra loro» (Borghi, 2018: 381-82), v. bibliografia.

tecniche glottodidattiche, poiché la complessità di un'attività comunicativa non deriva solo dal *testo*<sup>22</sup>, ma anche dal *compito* e dal *contesto* (Coonan, 2002):

parametri	semplice	complesso
contesto	presente	ridotto o assente
lunghezza testo	breve	lungo
argomento	familiare	poco o non familiare
sintassi	semplice	complessa
ridondanza	ampia	scarsa
struttura testuale	evidenziata	non evidenziata
lessico	di alta frequenza	di bassa sequenza
tempo a disposizione	molto	scarso
focus on	fluenza	accuratezza
densità	pochi fatti, personaggi, eventi	molti fatti, personaggi, eventi
informazione	esplicita	implicita
numero di parlanti	lavoro individuale o a coppie	lavoro di gruppo

A differenza della facilitazione linguistica e della semplificazione testuale, che intervengono prevalentemente sul testo (v. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 e 11), la stratificazione permette al docente di graduare anche gli altri parametri (v. 1, 8, 9, 12) e di adattare sia i compiti agli studenti che gli studenti ai compiti (Mariani, 2004). La prima esigenza rimanda alla nota ipotesi dell'*input comprensibile* di Krashen (1983), che potremmo così riformulare: affinché l'alunno riesca ad acquisire il contenuto veicolato dal testo, quest'ultimo deve essere reso accessibile ovvero "adattato allo studente", attraverso opportune facilitazioni e semplificazioni. La seconda rimanda invece alla "Zona di Sviluppo Prossimale" (ZSP) di Vygotskij, che la definì come «la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un problem solving, e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il problem solving viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più competenti» (1931)<sup>23</sup>. Nella classe plurilingue ad abilità differenziate, la ZSP rappresenta quindi la distanza tra i compiti linguistico-comunicativi che l'apprendente è in grado di svolgere da solo, sulla base della propria interlingua, e quelli che può affrontare sotto la guida dell'insegnante o in collaborazione con i pari.

Oltre alle metodologie a mediazione sociale<sup>24</sup>, uno dei modi per ridurre questa distanza consiste appunto nella stratificazione del materiale di lavoro. Stratificare un argomento disciplinare non significa però individualizzare, ovvero costruire tanti strati quanti sono

<sup>22</sup> Inteso, in senso ampio, come «qualsiasi elemento linguistico, un enunciato sia orale che scritto che chi usa/apprende la lingua riceve, produce o scambia» (QCER).

<sup>23</sup> Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo* (traduzione italiana a cura di Ranchetti), Bollati Boringhieri, Torino. In realtà il testo italiano è la traduzione dall'inglese di *Mind in Society*, Cambridge: Harvard Univ. Press il quale, a sua volta, raccoglie gli articoli, tradotti dal russo, pubblicati da Vygotskij nel 1931.

<sup>24</sup> Tra le cosiddette "metodologie a mediazione sociale", il *Cooperative Learning* (Comoglio, 1999; Ellerani, Gentile e Pavan, 2000; Gentile e Ramerini, 1999; 2000) è senz'altro la più nota per la sua lunga storia di riflessioni teoriche e applicazioni didattiche, come il *Learning together* (Johnson e Johnson, 1989; 2009), il *Success for all* (Slavin, 2008), lo *Structural Approach* (Kagan, 2000), il *Group Investigation* (Sharan e Sharan, 1998) e la *Complex Instruction* (Cohen, 1999), per i quali rimandiamo a Gentile (2016: 30-60).



gli alunni in difficoltà, ma progettare un unico percorso didattico in grado di accompagnare l'intero gruppo-classe verso la graduale scoperta dei contenuti curricolari. La stratificazione è quindi assimilabile ad una sofisticata attività di “seriazione”, poiché consiste nella progressiva complessificazione dei compiti, dei contenuti e della lingua che li veicola (*familiare/concreta/contestualizzata* → *distante/astratta/decontestualizzata*). Partendo dalla premessa che l'argomento curricolare costituisce l'elemento unificante a cui tutti gli alunni, compatibilmente con le proprie competenze e conoscenze, devono poter accedere, il materiale stratificato rappresenta una sorta di scala che, gradino dopo gradino, consente di raggiungere vari obiettivi di apprendimento, dall'espansione del vocabolario di base alla produzione di un riassunto.

A livello teorico, stratificare equivale quindi a modulare il peso cognitivo, linguistico e contenutistico dell'argomento disciplinare secondo la matrice di Cummins (1986): l'integrazione delle variabili alla base della differenza tra la lingua per comunicare (BICS = *Basic Interpersonal Communication Skills*) e la lingua per studiare (CALP = *Cognitive Academic Language Proficiency*) crea, infatti, all'interno dei quattro quadranti, altrettanti spazi di manovra per graduare la complessità del materiale didattico secondo la sequenza “BICS (+) → BICS (-) → CALP (-) → CALP (+)”.

Comunicazione legata al contesto	Comunicazione cognitivamente poco esigente		Comunicazione indipendente dal contesto
	BICS (+)	BICS (-)	
	CALP (-)	CALP (+)	
	Comunicazione cognitivamente esigente		

Sul piano procedurale, stratificare significa invece:

- selezionare gli obiettivi di apprendimento sulla base dei traguardi indicati nelle *Indicazioni nazionali* (2012) in rapporto ai nuclei fondanti di ogni disciplina<sup>25</sup>;
- declinare tali obiettivi in termini di *conoscenze* (disciplinari e linguistiche) e *abilità* (matematiche e comunicative);
- ideare, per ogni livello linguistico (iniziale, A1, A2, B1, etc.), un set di attività didattiche accessibili e stimolanti;
- calibrare le tecniche glottodidattiche (*matching, inclusione, seriazione, completamento, transcodificazione, cloze, domande V/F, a scelta multipla, aperte* ecc.) a seconda degli obiettivi di apprendimento e dei diversi profili linguistico-comunicativi.

### 3. STRATIFICARE UN ARGOMENTO DISCIPLINARE: ESEMPIO TIPO

Qui di seguito riportiamo, a titolo esemplificativo, un fascicolo stratificato sulla civiltà fenicia, di cui analizzeremo la struttura nel prossimo paragrafo.

<sup>25</sup> Ricordiamo che le discipline, intese come materie scolastiche, non sono realtà oggettive o neutre, ma il riflesso di tradizioni pedagogiche storicamente e culturalmente connotate. Ogni disciplina corrisponde infatti a un insieme strutturato di nozioni, concetti e metodi capaci di contribuire allo sviluppo delle competenze-chiave e alla formazione di base. Dal punto di vista educativo, le discipline rappresentano quindi risorse da mobilitare ovvero strumenti culturali per comprendere e affrontare la complessità dei fenomeni naturali e sociali.

Il materiale è stato elaborato nell'aprile del 2018 e successivamente sperimentato all'interno di una classe IV della scuola primaria "Borgonuovo" (I.C. "Mascagni") di Prato<sup>26</sup>, composta da 20 alunni di cui: 9 italiani, 3 italo-foni di origine albanese (uno di livello B1 in entrata e due di livello B1) e 8 cinesi (6 di livello A1/A2, una bambina di Li/A1 e una bambina di Li).

<b>MATERIALE DIDATTICO STRATIFICATO SULLA CIVILTÀ FENICIA</b>	
Ordine di scuola: primaria - Classe: IV - Disciplina: storia	
<b>Obiettivi di apprendimento</b>	
<b>BICS</b> <i>(Basic Interpersonal Communication Skills)</i>	<b>CALP</b> <i>(Cognitive Academic Language Proficiency)</i>
<b>Conoscenze linguistiche</b>	<b>Conoscenze disciplinari</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>vocabolario fondamentale e vocabolario di base relativo ai seguenti campi semantici: <i>numeri, date, colori, parti del corpo, mezzi di trasporto, cibo, professioni, materiali, attività</i>);</li> <li>grammatica: aggettivi ordinali; aggettivi qualificativi; pronomi e avverbi interrogativi; indicativo presente; imperfetto; imperativo; frase negativa; <i>c'è / ci sono; manca / mancano</i>; connettivi testuali.</li> </ul>	<p>la civiltà fenicia: periodo storico e area geografica in cui si sviluppò;</p> <p>aspetti della civiltà fenicia: commercio, artigianato, navigazione, religione, alimentazione, invenzione della scrittura alfabetica, estrazione della porpora;</p> <p>lessico disciplinare (es. <i>chiglia, timone, porpora, murici, secolo, decennio, divinità, altilà</i> ecc.);</p>
<b>Abilità comunicative</b>	<b>Abilità di studio</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>indicare;</li> <li>nominare;</li> <li>chiedere il significato;</li> <li>chiedere per ottenere;</li> <li>chiedere aiuto, chiarimenti spiegazioni;</li> <li>descrivere un'immagine;</li> <li>transcodificare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>usare la linea del tempo per individuare periodi, successioni, durate, contemporaneità;</li> <li>comprendere il contenuto essenziale di un testo scritto (<i>skimming</i>);</li> <li>individuare informazioni specifiche in un testo scritto (<i>scanning</i>);</li> <li>comprendere e usare il lessico disciplinare (es. <i>chiglia, artigianato politeismo</i> ecc.);</li> <li>riorganizzare le informazioni con l'aiuto di una mappa concettuale;</li> <li>riassumere;</li> </ul>

<sup>26</sup> In questa scuola, la quota di alunni stranieri, per la maggior parte cinesi, è pari al 55%. Nella città di Prato, le scuole dove tale percentuale è pari o superiore al 50% sono cinque scuole elementari - Filzi (72,4%), Don Milani (67%), Collodi (60,6%), Guasti (60,5%), Mascagni (53,8) e due scuole medie: Mazzei (75%) e Sem Benelli (53%). A questo proposito, è opportuno sottolineare come per tali scuole sia praticamente impossibile, al momento della composizione delle classi, rispettare il tetto del 30%, ossia il limite massimo di alunni stranieri indicato dal MIUR (CM 2/2010) e ribadito ogni anno in occasione delle iscrizioni.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• operare inferenze (es. cogliere le relazioni tra la civiltà fenicia – clima, risorse, territorio e l’area geografica in cui si sviluppò);</li> <li>• confrontare la civiltà fenicia con i quadri storici di altre civiltà;</li> <li>• formulare domande di comprensione (V/F, a scelta multipla, aperte);</li> <li>• valutare l’adeguatezza delle proprie risposte rispetto ai seguenti parametri: completezza, coerenza, coesione.</li> <li>• consultare il dizionario;</li> <li>• prendere appunti.</li> </ul>
--	---

*I Sezione:* **COMPRESIONE SCRITTA**

**I STRATO**

**LIVELLO PRE A1**

**1. COLLEGATE LE IMMAGINI ALLE PAROLE**



BABILONESI



EGIZI

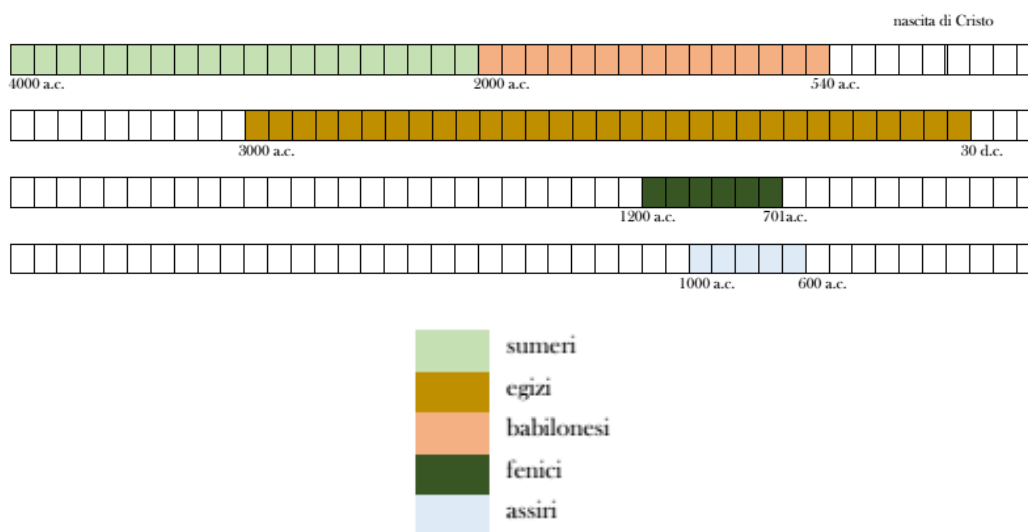


SUMERI



CINESI

## 2. OSSERVATE LA LINEA DEL TEMPO E ABBINATE LE DATE AI POPOLI



**FENICI**            4000 – 2000 a.c.    TREMILA AVANTI CRISTO - TRENTA DOPO CRISTO

**EGIZI**            2000 – 540 a.c.    MILLE - SEICENTO AVANTI CRISTO

**BABILONESI**    1000 – 600 a.c.    MILLEDUECENTO - SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO

**SUMERI**           3000 a.c.– 30d.c.    QUATTROMILA - DUEMILA AVANTI CRISTO

**ASSIRI**            1200 –701 a.c.    DUEMILA - CINQUECENTOQUARANTA AVANTI CRISTO

**3. COLLEGATE LE PAROLE**

**COMMERCIO**

**NAVIGATORE**



**SCRITTURA**

**COMMERCIANTE**



**NAVIGAZIONE**

**ARTIGIANO**



**ARTIGIANATO**

**SCRITTORE**



4. COLLEGATE E FATE UNA X SULLA PAROLA GIUSTA



- fenicio
- fenici



- moneta
- monete



- nave
- navi



- conchiglia
- conchiglie

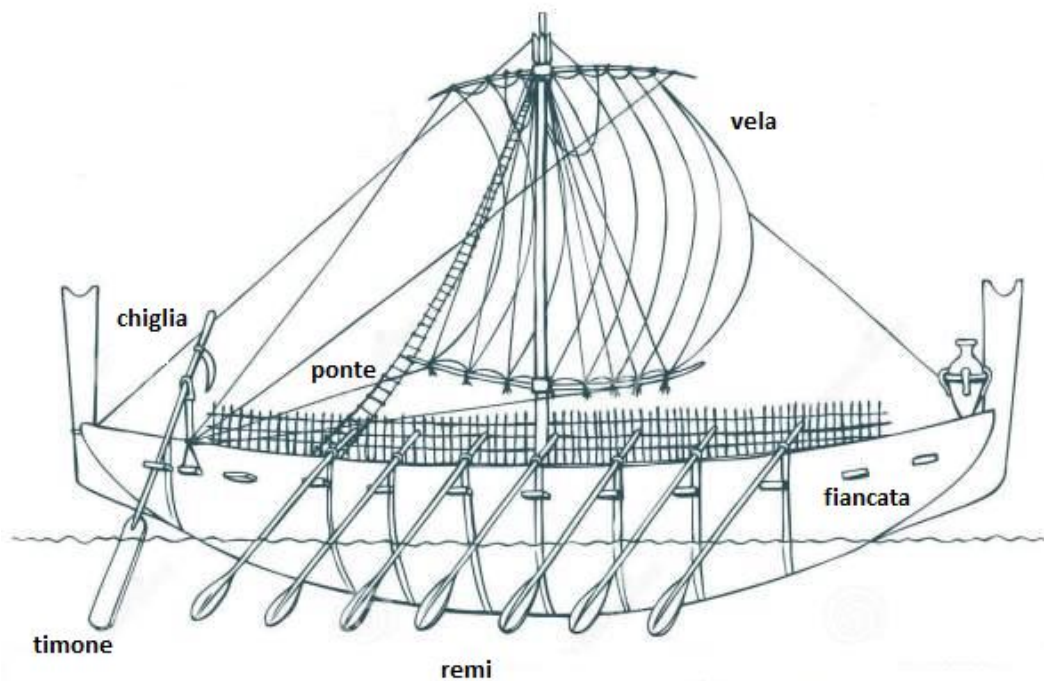


- collana
- collane



- vaso
- vasi

## 5. COLORATE LA NAVE FENICIA



VELA = bianco e rosso

REMI = marrone chiaro

FIANCATA = marrone scuro

CHIGLIA = nero

PONTE = blu

TIMONE = verde

MARE = azzurro

6. COLLEGATE LE DOMANDE ALLE IMMAGINI E ALLE PAROLE

CHI?



DAL MILLEDUECENTO AL SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO

DOVE?



LA NAVIGAZIONE  
IL COMMERCIO  
L'ARTIGIANATO  
LA SCRITTURA

QUANDO?



IN FENICIA

COSA?



I FENICI



## 7. RITAGLIATE E INCOLLATE

LA BARCA E LA NAVE → **SUL MARE**

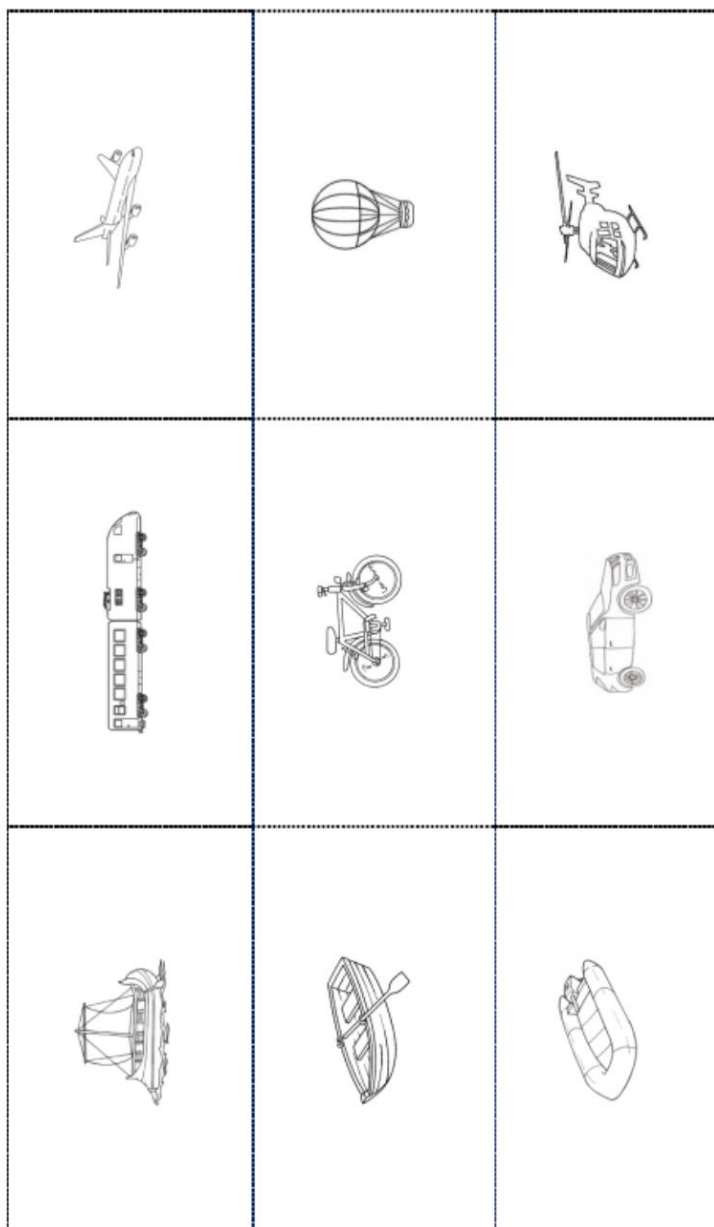
L'ELICOTTERO → **TRA LA MONGOLFIERA E L'AEREO**

IL TRENO → **DAVANTI ALLA BICICLETTA E ALLA MACCHINA**

IL GOMMONE → **A DESTRA DELLA NAVE**

LA MACCHINA → **DI FRONTE AL GOMMONE**

LA BICICLETTA → **DIETRO ALLA MACCHINA**





**8. OSSERVATE L'IMMAGINE E RISPONDETE: VERO (V) O FALSO (F)?**



NELL'IMMAGINE CI SONO:

	V	F
quattro donne		
cinque vasi azzurri		
due navi		
un forno		
tante stoffe verdi		
dei tronchi degli alberi		
due vasche delle sedie		
tanti fenici		

**9. SEGNA L'INTRUSO CON UNA X**

NAVE	MATERIALI	GIOIELLI	?
LA VELA	IL LEGNO	GLI ORECCHINI	
LA CHIGLIA	IL VETRO	IL BRACCIALE	
LA PORPORA	L'ORO	IL GIALLO	
I REMI	L'ARANCIONE	LA COLLANA	
IL PONTE	L'ARGENTO	L'ANELLO	
IL TIMONE	LA TERRACOTTA		

10. ABBINA LE FRASI ALLE IMMAGINI

I FENICI **COLORANO** LE STOFFE



I FENICI **NAVIGANO**



I FENICI **PREGANO**



I FENICI **VENDONO** LE STOFFE



I FENICI **SCRIVONO**



## 11. LEGGETE IL TESTO E SCRIVETE IL NUMERO GIUSTO ACCANTO ALLE PAROLE

I FENICI VIVEVANO IN **FENICIA** [...]. LA FENICIA ERA UNA STRISCIA DI TERRA SUL MAR MEDITERRANEO.

IN FENICIA C'ERANO TANTE FORESTE DI **ALBERI DI CEDRO** [...] E TANTE **CITTÀ** [...].

















OGNI CITTÀ AVEVA UN **RE** [...] E UN **PORTO** [...]. LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI DELLA FENICIA ERANO BIBLO, SIDONE E TIRO.

I FENICI ERANO BRAVI NAVIGATORI. CON IL LEGNO DEI CEDRI, I FENICI COSTRUIVANO **NAVI** [...] DA GUERRA (PER COMBATTERE I NEMICI) E NAVI COMMERCIALI (PER TRASPORTARE PRODOTTI).

I FENICI ERANO ANCHE BRAVI ARTIGIANI. CON IL VETRO, I FENICI FACEVANO **VASI** [...] E GIOIELLI. CON I GUSCI DEI **MURICI** [...] I FENICI FACEVANO IL ROSSO **PORPORA** [...]. CON LA PORPORA, I FENICI COLORAVANO LE **STOFFE** [...].

I FENICI ERANO ANCHE COMMERCianti. I FENICI VENDEVANO VASI, GIOIELLI, STOFFE, **VESTITI** [...] E **LEGNO** [...]. I FENICI USAVANO LE MONETE (= SOLDI). CON LE **MONETE** [...], I FENICI COMPRANO **SALE** [...], **OLIO** [...], **CEREALI** [...], **ORO** [...], **ARGENTO** [...] E **CAVALLI** [...].

I FENICI SCRIVEVANO. I FENICI USAVANO UN **ALFABETO** [...] DI 22 SEGNI. NELL'ALFABETO FENICIO, OGNI SEGNO ERA UNA CONSONANTE. NELL'ALFABETO FENICIO NON C'ERANO LE VOCALI.

1. 	2. 	3. 	4. 	5. 
6. 	7. 	8. 	9. 	10. 
11. 	12. 	13. 	14. 	15. 
16. 	17. 	18. 	19. 	20. 

**12. ABBINATE LE DOMANDE ALLE RISPOSTE**

<b>1. CHI ERANO I FENICI?</b>	<b>A. NAVI.</b>
<b>2. DOVE VIVEVANO I FENICI?</b>	<b>B. VASI, GIOIELLI, VESTITI, TESSUTI E LEGNO.</b>
<b>3. CHE COSA C'ERA IN FENICIA?</b>	<b>C. 22</b>
<b>4. CHE COSA COSTRUIVANO I FENICI?</b>	<b>D. I GUSCI DEI MURICI.</b>
<b>5. QUALI ERANO LE CITTÀ FENICIE PIÙ IMPORTANTI?</b>	<b>E. CEREALI, OLIO E SALE.</b>
<b>6. CHE COSA VENDEVANO I FENICI?</b>	<b>F. UN POPOLO DI NAVIGATORI, ARTIGIANI E COMMERCianti.</b>
<b>7. CHE COSA COMPRAVANO I FENICI?</b>	<b>G. TANTI ALBERI DI CEDRO.</b>
<b>8. CHE COSA USAVANO I FENICI PER FARE LA PORPORA?</b>	<b>H. NELLA FENICIA, SUL MAR MEDITERRANEO.</b>
<b>9. QUANTI SEGNI C'ERANO NELL'ALFABETO FENICIO?</b>	<b>L. BIBLO, SIDONE E TIRO.</b>

### 13. ABBINATE LE FRASI ALLE IMMAGINI

1. **VAI AL MARE.**



a.

2. **PRENDI TANTI MURICI.**



b.

3. **TIRA FUORI I MOLLUSCHI DAI MURICI.**



c.

4. **BUTTA I MOLLUSCHI NELL'ACQUA BOLLENTE.**



d.

5. **METTI LA TUA MAGLIETTA BIANCA NELL'ACQUA CON UN PO' DI SALE.**



e.

6. **ASPETTA UN'ORA.**



f.

7. **ECCO FATTO! ORA HAI UNA MAGLIETTA ROSSO PORPORA!**



g.

## 14. LEGGETE IL TESTO E RIORDINATELO

**L'invenzione della scrittura**

1	I tipi di scrittura più conosciuti nell'antichità erano quello cuneiforme e quello geroglifico.
	L'alfabeto fenicio aveva 22 segni, o lettere. Combinando queste 22 lettere si potevano scrivere tutte le parole. Le lettere si scrivevano da sinistra a destra ed erano solo consonanti.
	<b>Per questa ragione</b> , verso il 1000 a.C., i Fenici inventarono l'alfabeto.
	I Greci, ad esempio, lo impararono commerciando con i Fenici e si trovarono così bene che decisero di adattarlo alla propria lingua introducendovi le vocali.
	Questi tipi di scrittura <b>però</b> erano molto complicati e avevano tantissimi segni.
5	L'alfabeto permette di scrivere in un modo molto semplice, <b>in quanto</b> ogni segno corrisponde a un suono della voce. Ecco perché l'alfabeto fenicio è detto "fonetico", dal greco <i>phonè</i> che significa "voce".
	<b>Poiché</b> , grazie all'alfabeto, scrivere era diventato più facile, tutti potevano scrivere: non solo gli scribi, ma anche gli artigiani e i mercanti.
	I mercanti fenici <b>invece</b> avevano bisogno di un metodo pratico e veloce per annotare le merci che caricavano e che scaricavano dalle navi.
	<b>Pertanto</b> , l'alfabeto fenicio si diffuse velocemente anche presso altri popoli.
10	Il nostro alfabeto fu creato invece dagli antichi Romani modificando l'alfabeto greco. Nacque così l'alfabeto latino, in cui si scrivono moltissime lingue, tra cui la lingua italiana.



## 15. LEGGETE IL TESTO CON ATTENZIONE E COLORATE LE NAVI FENICIE

La *prima* nave ha la vela, la chiglia e il timone dello stesso colore.

La *seconda* e la terza nave hanno il ponte dello stesso colore.

La *prima* nave e la *quarta* nave hanno le vele marroni.

Solo la *quinta* nave ha il vaso giallo.

La *seconda* nave ha i remi blu come il ponte.

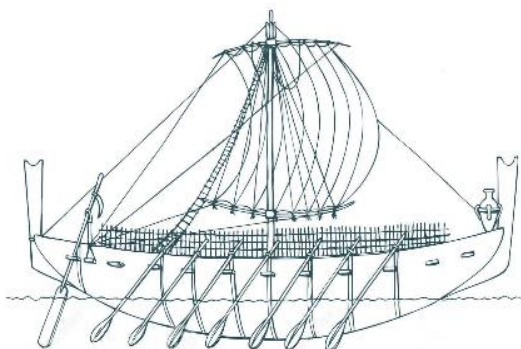
La *terza* nave ha la vela e i remi del colore dell'albero della *quinta* nave.

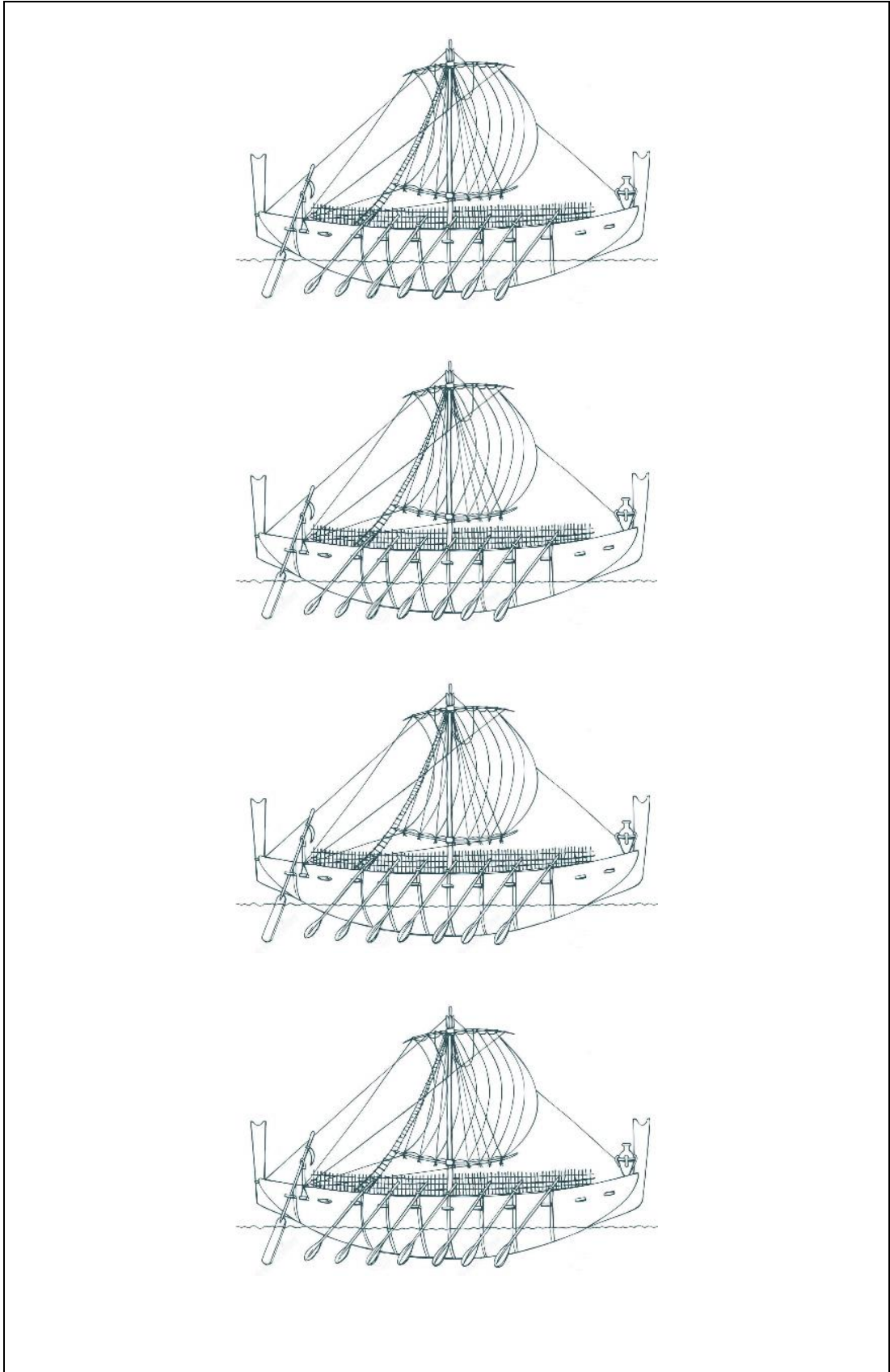
La *quinta* nave ha la vela rossa come i remi della *prima* nave e l'albero verde.

I remi della *prima* nave e della *quinta* nave sono uguali al colore della fiancata della *seconda* nave.

Solo la *quarta* nave ha i remi arancioni e il ponte del colore dei remi della *seconda* nave.

Solo la *prima* nave ha il timone marrone, tutte le altre hanno il timone viola.





## 16. LEGGETE IL TESTO E INSERITE NEGLI SPAZI LE PAROLE CHE MANCANO

Come quasi tutti i popoli dell'antichità, i Fenici erano \_\_\_\_\_.

Ogni città adorava divinità diverse e aveva il suo dio protettore.

Le divinità principali, adorate in tutta la \_\_\_\_\_, erano tre: **Baal**, il più importante, signore dell' \_\_\_\_\_, dio della pioggia e della vegetazione, che veniva rappresentato nell'atto di \_\_\_\_\_ un fulmine; **Baalat**, chiamata anche Astarte, era la dea protettrice della maternità e della \_\_\_\_\_; **Adonis**, giovane figlio di Baalat, era il dio delle quattro stagioni.

Gli dei venivano adorati in luoghi sacri, che si trovavano fuori dalle città, spesso in montagna, all'aperto. Questi \_\_\_\_\_ erano dei terreni recintati al centro dei quali sorgeva un semplice altare. Qui il sacerdote offriva cibo e bevande agli dei e compiva \_\_\_\_\_ di animali e talvolta anche di esseri umani. Secondo i Fenici in questi luoghi era presente il dio stesso. I Fenici credevano nell' \_\_\_\_\_ e pensavano che la morte fosse l'inizio di una nuova vita. Per questa ragione \_\_\_\_\_ i morti con cura.

ALDILÀ

SACRIFICI

POLITEISTI

UNIVERSO

AGRICOLTORI

SEPPELLIVANO

FENICIA

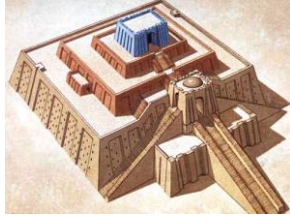
SCAGLIARE

SANTUARI

PORTARE

FERTILITÀ

**17. SCRIVETE LE PAROLE ACCANTO ALLE IMMAGINI**



LA \_ \_ \_ \_ \_



LA GRANDE \_ \_ \_ \_ \_



LE \_ \_ \_ \_ \_



LA \_ \_ \_ \_ DI \_ \_ \_ \_ \_

**18. SCRIVETE LE DATE COME NELL'ESEMPIO**

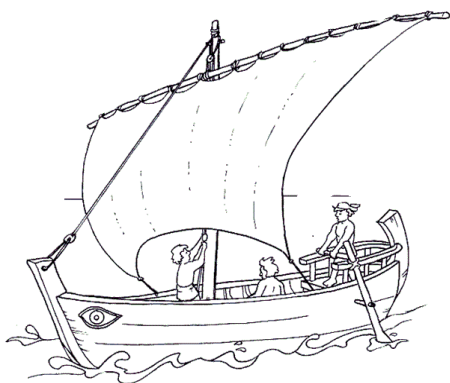
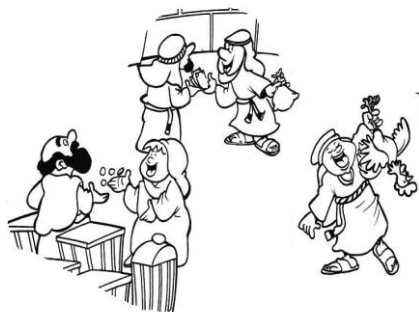
Es. QUATTORDICI LUGLIO MILLENOVECENTOQUARANTOTTO = 14/07/1948

MILLEDUECENTO AVANTI CRISTO =

DIECI MAGGIO DUEMILADICIOTTO =

SETTECENTOUNO AVANTI CRISTO =

19. SCRIVETE LE PAROLE SOTTO ALLE IMMAGINI



MERCANTI

MARINAI

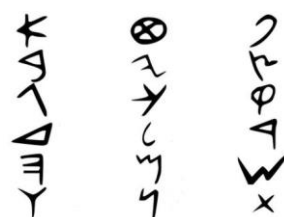
ARTIGIANI

PESCATORI

20. COMPLETATE LE PAROLE



\_ E \_ I \_ I



A \_ \_ A \_ E \_ O



\_ O \_ \_ O \_ A



\_ E \_ \_ O

**21. SCRIVETE IL COLORE**



**BARBA =**

**CAPELLI =**

**OCCHI =**

**TUNICA =**

**BRACCIALE =**

**FASCIA =**



**CAMICIA =**

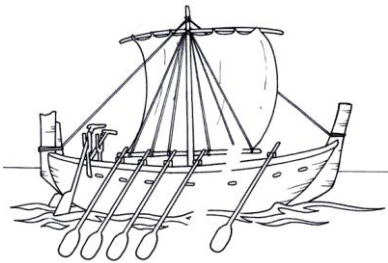
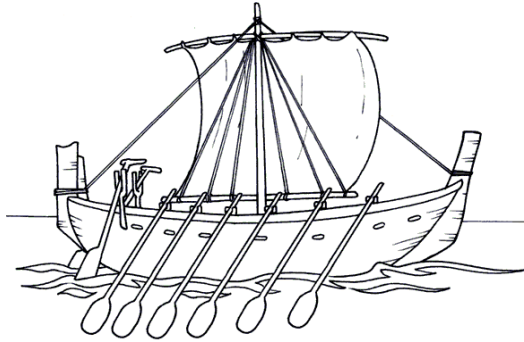
**PANTALONI =**

**ZAINO =**

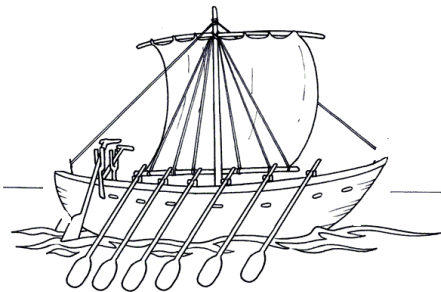
**CAPELLI =**

**VANGA =**

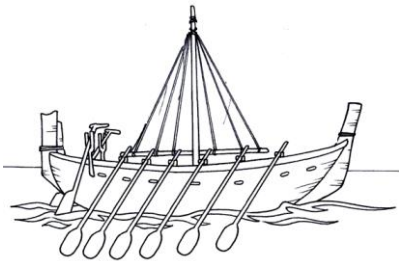
22. CHE COSA MANCA?



MANCA \_ \_ \_ \_ \_

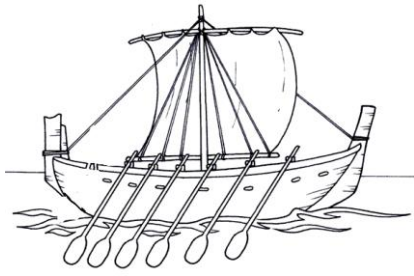


MANCA \_ \_ \_ \_ \_

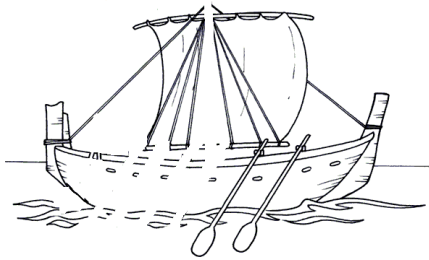


MANCA \_ \_ \_ \_ \_





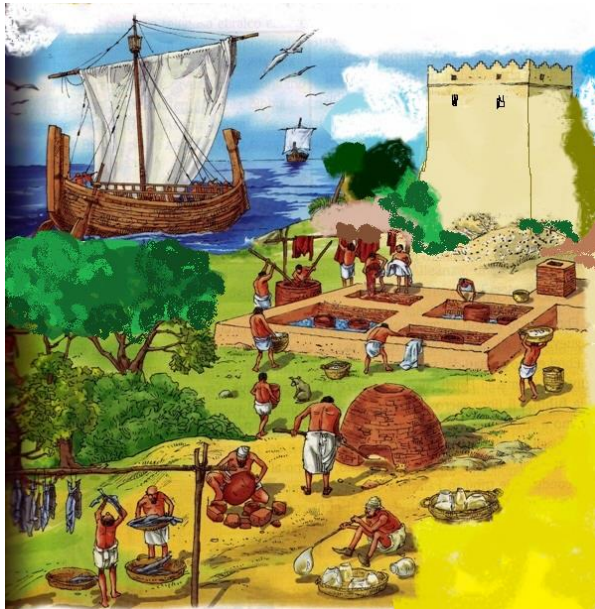
MANCA \_ \_ \_ \_ \_



MANCANO QUATTRO \_ \_ \_ \_

E \_ \_ \_ \_ \_

**23. GUARDATE L'IMMAGINE: CHE COSA C'È?**



C'È \_ \_ \_ \_ \_

C'È \_ \_ \_ \_ \_

C'È \_ \_ \_ \_ \_

C'È \_ \_ \_ \_ \_

CI SONO \_ \_ \_ \_ \_

CI SONO \_ \_ \_ \_ \_

CI SONO \_ \_ \_ \_ \_

CI SONO \_ \_ \_ \_ \_

CI SONO \_ \_ \_ \_ \_

QUATTRO VASCHE / IL CIELO / QUINDICI UOMINI / UNA TORRE / DEI PESCI





DUE NAVI / TANTI ALBERI / UN CANE / IL MARE

**24. RICOPIATE LE PAROLE NEL POSTO GIUSTO**

LUOGHI	PERSONE	MATERIALI

I FENICI      IN FENICIA      I SUMERI      DI LEGNO      A SIDONE  
 I BABILONESI      NEL MAR MEDITERRANEO      A PRATO  
 I MARINAI      D'ORO      DI CERAMICA      IN CINA      I COMMERCianti  
 D'ARGENTO      GLI ARTIGIANI      DI PORPORA      IN ITALIA  
 DI STOFFA      GLI SCRITTORI      A BIBLO      DI VETRO

**25. DOV'È IL FENICIO? COMPLETATE LE FRASI**

<p>IL FENICIO È .....</p> 	<p>IL FENICIO È .....</p> 
<p>IL FENICIO È .....</p> 	<p>IL FENICIO È .....</p> 

**26. RISPONDETE ALLE DOMANDE**

1. **CHI** ERANO I FENICI?
2. **DOVE** VIVEVANO I FENICI?
3. **CHE COSA** C'ERA NELLE CITTÀ FENICIE?
4. **QUALI** ERANO LE CITTÀ PIÙ IMPORTANTI DELLA FENICIA?
5. **COME** VIAGGIAVANO I FENICI?
6. **QUANTI** SEGNI C'ERANO NELL'ALFABETO FENICIO?

**27. COMPLETATE LE DEFINIZIONI E RISPONDETE ALLE DOMANDE**

UN ANNO È UN PERIODO DI 12 MESI, OPPURE DI 365 \_\_\_\_\_

UN BIENNIO È UN \_\_\_\_\_

UN TRIENNIO \_\_\_\_\_

UN QUINQUENNIO \_\_\_\_\_

UN DECENNIO \_\_\_\_\_

UN VENTENNIO \_\_\_\_\_

UN SECOLO \_\_\_\_\_

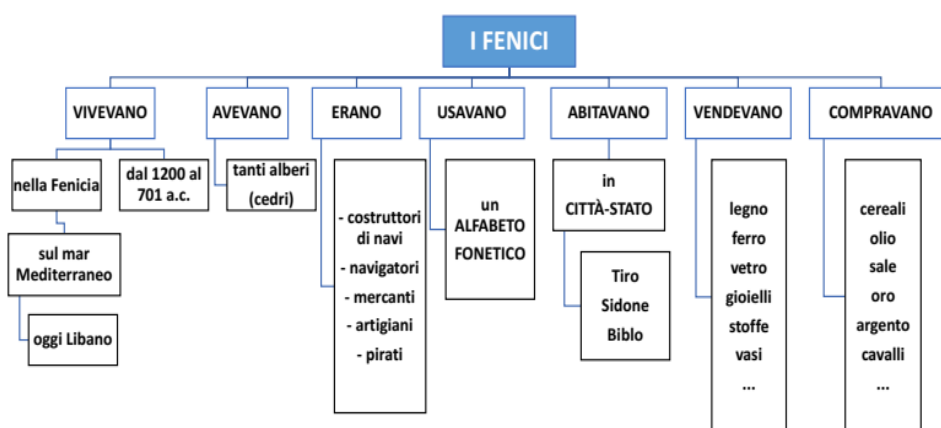
UN MILLENNIO \_\_\_\_\_

Quanti quinquenni ci sono in un **ventennio**?

Quanti decenni ci sono in un **secolo**?

Quanti secoli ci sono in un **millennio**?

**28. RICOPIATE LA MAPPA CONCETTUALE SUL QUADERNO**



**29. APRITE IL LIBRO DI STORIA A PAG. 86. STUDIATE IL PARAGRAFO “ESPERTI NAVIGATORI” E RISPONDETE ALLE DOMANDE**

Perché nell'antichità i marinai non navigavano in mare aperto, ma effettuavano solo la “navigazione a vista”?

.....

.....

Perché i Fenici riuscivano a navigare in mare aperto?

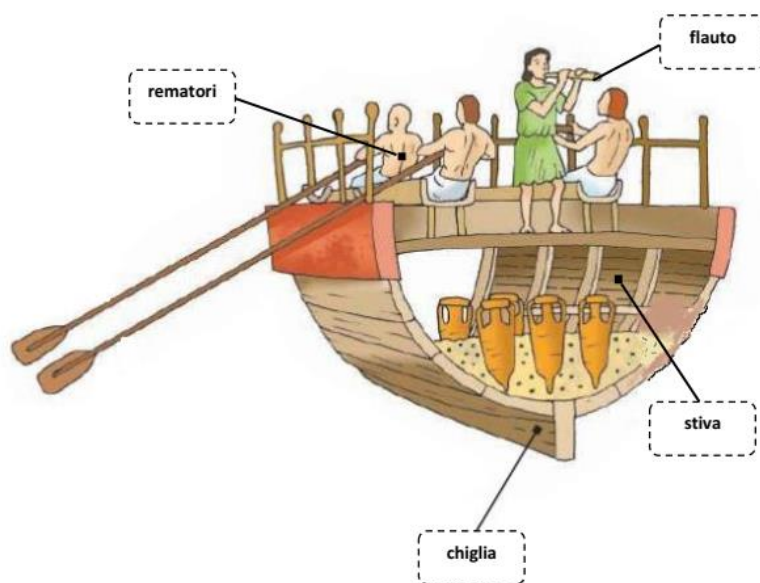
.....

.....

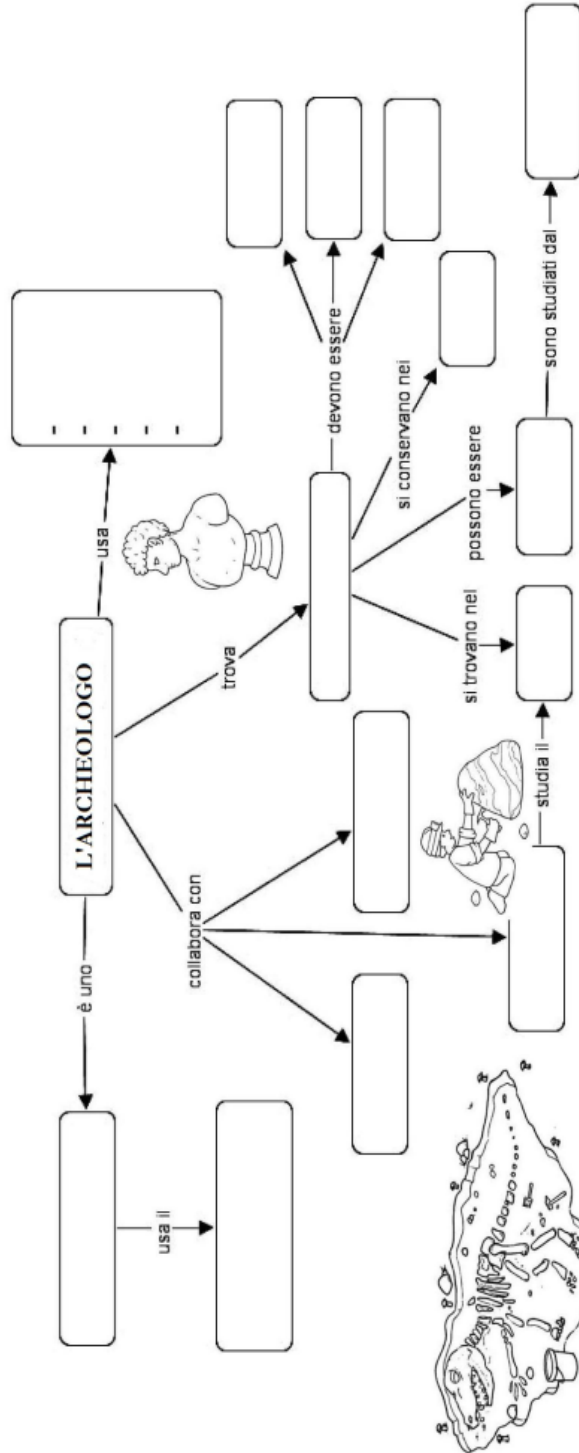
Qual era la funzione della stiva? Qual era il ruolo dell'uomo vestito di verde? Osservate attentamente l'immagine: vi aiuterà a rispondere.

.....

.....



30. COMPLETATE LA MAPPA CONCETTUALE CON LE PAROLE GIUSTE



PAROLE DA INSERIRE

IL GEOLOGO – FOSSILI – METODO STORIOGRAFICO – TERRENO – CATALOGATI – REPERTI – IL PALEONTOLOGO – DATATI – MUSEI – SCIENZIATO – PENNELLO – VANGA – MACCHINA FOTOGRAFICA – CAZZUOLA – ANALIZZATI – MAPPA – ANALIZZATI – LO STORICO

**31. LEGGETE LE DIDASCALIE E FORMULATE TRE DOMANDE: UNA V/F, UNA A SCELTA MULTIPLA E UNA APERTA**

I murici venivano pescati in mare.

Una volta estratti dalle conchiglie, i molluschi venivano messi in acqua perché rilasciassero il liquido di colore rosso. L'acqua era dolce o più o meno salata a seconda del grado di colorazione che si desiderava ottenere.

Con la poltiglia ottenuta si coloravano i tessuti in tonalità dal rosa al viola.

Il composto veniva lasciato a macerare al sole per 10 giorni.

Solo persone molto ricche potevano avere abiti color porpora, perché per la tintura di una tunica occorrevano 10000 molluschi.

**4. STRATIFICARE UN ARGOMENTO DISCIPLINARE: INDICAZIONI OPERATIVE**

Nel paragrafo che segue illustriamo un *Format di riferimento* per guidare i docenti della scuola primaria e secondaria di I grado nella costruzione di materiali didattici stratificati. Prima di esaminare nel dettaglio i criteri teorici alla base del format, è opportuno anticipare alcune indicazioni relative al modello operativo da noi proposto per la didattica curricolare nella classe plurilingue ad abilità differenziate. Tale modello, di cui ci occuperemo diffusamente più avanti, consiste in un modulo disciplinare di 4 incontri/lezione rispettivamente dedicati a: MOTIVAZIONE (I incontro), COMPrensione SCRITTA (II incontro), PRODUZIONE SCRITTA (III incontro) e VALUTAZIONE (IV incontro). Il materiale stratificato è previsto solo nel II e nel III incontro e presenta la seguente struttura:

Tabella 1. *Format di riferimento per la macro-progettazione di materiali didattici stratificati*

STRUTTURA DEL MATERIALE STRATIFICATO	
Comprensione scritta	Produzione scritta
<p><b>I strato: Livello pre A1</b>                      dimensione linguistica: <i>lemma</i>                      funzione comunicativa target: <i>nominare</i></p>	
n. 5 attività	n. 5 attività
<p><b>II strato: Livello A1</b>                      dimensione linguistica: <i>sintagma</i>                      funzione comunicativa target: <i>chiedere per sapere</i></p>	
n. 4 attività	n. 4 attività
<p><b>III strato: Livello A2</b>                      dimensione linguistica: <i>frase</i>                      funzione comunicativa target: <i>descrivere</i></p>	
n. 3 attività	n. 3 attività
<p><b>IV strato: Livello B1</b>                      dimensione linguistica: <i>testo</i>                      funzione comunicativa target: <i>esporre</i></p>	
n. 2 attività	n. 2 attività
<p><b>V strato: Livello B1 +</b>                      dimensione linguistica: <i>testualità</i>                      funzione comunicativa target: <i>argomentare</i></p>	
n. 1 attività	n. 1 attività

Come si evince dallo schema, il format è suddiviso in due sezioni, una dedicata alla comprensione scritta (II incontro), l'altra alla produzione scritta (III incontro). Ogni sezione è articolata in 5 strati, corrispondenti ad altrettanti livelli linguistici (*pre A1, A1, A2, B1 e B1+*). Ciascuno strato contiene un pacchetto di attività concepite per favorire l'acquisizione di lessico, grammatica e contenuti disciplinari. Il numero di attività contenute in ogni strato decresce con il progredire della competenza linguistico-comunicativa e del grado di difficoltà degli esercizi proposti. Ad ogni strato è abbinata una "unità linguistica" di riferimento (*lemma, sintagma, frase, testo, testualità*) e una "funzione

comunicativa target” (*nominare, chiedere per sapere, descrivere, esporre, argomentare*)<sup>27</sup>, le quali delimitano sia la quantità che il tipo di input linguistico processabile da parte dell'apprendente.

In fase di progettazione, l'autore del materiale stratificato potrà quindi graduare i contenuti didattici in base ai suddetti vincoli, inserendo attività finalizzate all'acquisizione di singoli *lemmi* (es. fenici, commercio, nave, chiglia ecc.) nel I strato, di *sintagmi* (es. nella Fenicia, dal milleducento al 701 a.c, il timone ecc.) nel II, e di *frasi* (es. i fenici costruiscono navi, i fenici vivevano in città-stato ecc.) nel III. È in questo strato (livello A2) che l'apprendente viene esposto a brevi testi semplificati intesi come “frasi giustapposte” corredate da immagini, glossari o note esplicative. Il *testo* autentico, nella sua versione originale (quella del manuale scolastico), viene introdotto nel IV strato, perché è solo a partire dal livello B1 che è possibile affrontare in modo mirato la lingua e le abilità per lo studio, lavorando dapprima sulla comprensione del testo e successivamente sulla *testualità* (V strato), ovvero sui meccanismi di coesione e coerenza testuale (connettivi, strategie morfosintattiche, rimandi anaforici e cataforici ecc.).

Il percorso appena delineato si fonda sull'ipotesi dell'insegnabilità (*teachability*) teorizzata da Pienemann nel quadro della Teoria della Processabilità (1984; 1998). Secondo questa teoria, «gli insuccessi didattici possono essere evitati se i programmi di insegnamento rispettano le sequenze universali di acquisizione e se il rinforzo interazionale e correttivo si concentra solo sugli aspetti che possono essere imparati» (Rastelli, 2009: 70-71)<sup>28</sup>. La sequenza *lemma* → *sintagma* → *frase* → *testo* → *testualità* costituisce quindi un utile principio-guida per la costruzione di materiali stratificati, poiché conoscere l'evoluzione dell'interlingua permette di graduare l'input linguistico in base alle procedure di tipo implicazionale della “gerarchia della processabilità”: a) *lemmatica*, b) *categoriale*, c) *sintagmatica*, d) *frasale*, e) *subordinante*<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> La progressione *nominare* → *chiedere per sapere* → *descrivere* → *esporre* → *argomentare* è puramente indicativa e non esaurisce affatto l'ampia gamma di funzioni comunicative (presentarsi, ringraziare, salutare, scusarsi, chiedere il permesso, consigliare etc.) alla base dei sillabi di stampo nozionale-funzionale. La selezione proposta ha come unico scopo quello di orientare l'autore del materiale stratificato verso richieste 'legittime', poiché alcune funzioni comunicative, come appunto nominare o chiedere per sapere (come si dice? come si scrive? come si legge? cosa significa?) sono più semplici di altre. Si pensi, ad esempio, alla differenza tra descrivere un oggetto o una persona e raccontare un evento (mentre i testi descrittivi si basano prevalentemente sulla dimensione spaziale, quelli narrativi si fondano infatti sulla sequenzialità e, pertanto, presentano per l'apprendente potenziali difficoltà relative all'uso dei tempi verbali e dei marcatori temporali).

<sup>28</sup> L'idea di insegnabilità si riferisce sia alla morfosintassi, e quindi a fenomeni come *accordo, caso, reggenza* e *ordine dei costituenti*, per i quali si rimanda a Di Biase e Bettoni, (2015: 117-148), sia all'acquisizione della temporalità, per la quale si rimanda invece ai noti studi di Giacalone Ramat, 2003.

<sup>29</sup> Pallotti (2005: 45) puntualizza a questo proposito che «l'interlingua è caratterizzata da una forte variabilità sincronica» per cui «le sequenze di apprendimento riguardano l'emergenza delle forme, non il loro uso sistematico e corretto». Di conseguenza è normale che nelle produzioni spontanee degli apprendenti, frasi come “ieri io mangia riso” e “ieri io ho mangiato riso” coesistano per un po' di tempo nel medesimo sistema interlinguistico.



PROCEDURE	STRUTTURE	ESEMPI	OPERAZIONI
<i>Lemma access</i>	singole parole separate non grammaticalizzate o formule	<b>fenici</b> <i>che cosa significa?</i>	identificazione di lemmi e formule fisse non analizzate
<i>Category procedure</i>	numero e genere (su nome e aggettivo) tempo e aspetto (sul verbo)	navi navigano/commerciavano	modifica locale delle parole
<i>Phrasal procedure</i>	accordo dentro il sintagma nominale accordo dentro il sintagma verbale	tante navi <b>sono</b> andato	scambio di informazioni tra la testa del sintagma e gli altri costituenti
<i>S-procedure</i>	accordo soggetto-sintagma verbale	<b>I fenici erano</b> navigatori esperti <b>i fenici</b> navigavano	scambio di informazioni tra i diversi costituenti della frase
<i>Sub Clause procedure</i>	congiuntivo subordinate rimandi anaforici o cataforici	perché <b>rilasciassero</b> il liquido. una volta estratti, <b>i murici</b> venivano lasciati a macerare	scambio di informazioni tra la frase principale e la subordinata

Benché rigido, il format (Tabella 1) consente in realtà, a livello operativo, un uso flessibile e personalizzato del materiale didattico. Il docente può infatti assegnare a ciascun gruppo sia gli esercizi previsti dal rispettivo strato che le attività tratte dagli strati immediatamente precedenti o successivi. Questo per garantire, da un lato, il rispetto della ZSP e per evitare, dall'altro, che gli alunni siano esposti a forme non apprendibili che, presentate prematuramente, potrebbero generare frustrazione demotivando gli apprendenti<sup>30</sup>.

Facciamo un esempio tra i tanti possibili. Se gli alunni di livello A1, dopo aver svolto i quattro esercizi del proprio strato (II), volessero continuare il lavoro, possono mettersi alla prova scegliendo, tra il materiale del III strato, ulteriori attività da svolgere in gruppo o individualmente. Nulla vieta, tuttavia, di assegnare agli alunni in questione (livello A1) sia il rispettivo strato (II) che quello precedente (I), soprattutto se nel gruppo sono presenti alunni le cui competenze linguistiche si collocano a cavallo tra i due livelli (iniziale/A1 o A1 in entrata). Lo stesso vale per gli alunni italiani, e per gli italofoeni più competenti, ai quali il docente può consegnare l'intero fascicolo: in questo caso, gli esercizi degli strati I, II e III fungeranno da *warming up* e da contestualizzatori dell'argomento disciplinare, rispetto al quale è sempre utile verificare le conoscenze pregresse.

Il format rappresenta quindi un percorso vincolato ma non obbligato che, come una "fisarmonica", si espande o si contrae a seconda delle note (obiettivi) che si desidera

<sup>30</sup> L'insegnamento prematuro può generare, sempre secondo Pienemann, regressione, fossilizzazione e più frequentemente elusione, ossia l'evitamento della struttura "difficile", in Rastelli, 2009.

emettere (raggiungere). Sono infatti i gruppi, o i singoli studenti, a decidere quali esercizi fare e a che punto fermarsi e non l'insegnante che, stabilendo a priori ciò che gli alunni sono o non sono in grado di affrontare, può commettere errori di valutazione (sottostimando o sovrastimando le reali competenze dei propri studenti). La stratificazione del materiale didattico in base ai suddetti criteri permette quindi di:

- *lavorare sullo stesso argomento disciplinare*, evitando che alunni con competenze linguistiche iniziali/elementari debbano fare altro rispetto all'argomento del giorno;
- *personalizzare la didattica* in base alle abilità linguistiche e alle interlingue degli apprendenti;
- *modulare il peso cognitivo* dei compiti, facilitando gli alunni con BES nelle funzioni esecutive di base (es. attenzione, memoria di lavoro, seriazione, classificazione ecc.);
- *gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà* (Caon, 2008);
- *sollecitare la ZSP* di ogni studente;
- *rispettare le sequenze di apprendimento* senza alterare l'ordine di acquisizione;
- *ridurre i tempi "vuoti"*, evitando che i singoli studenti o i gruppi cooperativi rimangano scarichi (senza materiali di lavoro e attività da svolgere).

Le indicazioni appena fornite non esauriscono certamente tutti i problemi connessi alla stratificazione. Nel corso della progettazione di un'unità stratificata, è infatti necessario sapere che cosa proporre nei singoli strati, ovvero come sfruttare il vasto repertorio di tecniche glottodidattiche in funzione dei vincoli relativi al *livello linguistico*, all'*unità linguistica* e alla *funzione comunicativa target*. Un primo aiuto in questa direzione proviene, ovviamente, dai descrittori globali del QCER che consigliamo di consultare nella versione "adattata al contesto scolastico", proposta da Pona (2016: 69-75)<sup>31</sup>. Nella Tabella (2), si riportano le attività a nostro avviso più adeguate a supportare, in ogni strato, l'acquisizione di lessico, grammatica e contenuti disciplinari. La lista è volutamente scarna per non scoraggiare, con un eccesso di tecniche, il docente che si cimenta per la prima volta nella stratificazione del materiale didattico, ma può essere arricchita con ulteriori esercizi, da quelli tradizionali di tipo manipolativo (es. *volgete al presente il seguente racconto*) ad attività più integrate e creative (es. *dopo aver letto il testo, scegliete un'immagine e un titolo per ciascun paragrafo; traducete i seguenti termini in italiano; preparate le didascalie da inserire nella presentazione in Power Point; mettete in ordine di simpatia i personaggi della storia e motivate le vostre scelte con un breve commento scritto ecc.*).

Sebbene le tecniche suggerite nella griglia non abbiano valore prescrittivo, quelle evidenziate in grassetto – es. creazione di un glossario o di una mappa concettuale<sup>32</sup> –

<sup>31</sup> Il QCER, come sottolinea l'autore, «nasce per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue straniere (L1). Non è pensato per l'apprendimento di una *lingua seconda* (L2) nel senso ristretto del termine, ovvero di lingua non materna appresa nel Paese dove questa lingua è strumento di comunicazione quotidiana». Inoltre «i descrittori del QCER sono pensati per adulti e adolescenti, ma non possono essere applicati ai bambini» e, di conseguenza, vanno necessariamente riadattati «ai diversi contesti che si presentano, ai diversi apprendenti e ai loro diversi bisogni ed infine ai diversi scopi di utilizzazione: pensiamo per esempio alla scuola italiana, con le sue bambine e i suoi bambini figli di immigrati o migranti e/o con bisogni diversi e variegati», Pona, 2016.

<sup>32</sup> Come sottolinea Minello (2006: 135), le mappe concettuali – che noi consigliamo di proporre in modo graduale secondo la sequenza *copiare* (A2), *completare* (B1) e *costruire* (B2) – rientrano tra i cosiddetti

oltre a richiedere poco tempo in fase redazionale, hanno ricadute importanti sugli apprendimenti linguistici e disciplinari degli alunni e, pertanto, sono altamente consigliate<sup>33</sup>.

Tabella 2. Griglia di riferimento per la micro-progettazione di materiali didattici stratificati

COMPRESIONE SCRITTA	PRODUZIONE SCRITTA
<b>Livello pre A1</b>	
Matching immagine – parola Matching (multiplo) immagine – parole ( <i>commercio</i> → <i>commerciante</i> ) Domande a scelta multipla: immagine – parole (es. <i>vaso o vasi?</i> ) Transcodificazione (immagine da colorare in base a semplici didascalie: es. VELA = blu, REMO = giallo, ALBERO = marrone) Esclusione (caccia all'intruso = singola parola)	Matching immagine – parola da trascrivere (es. <i>copia le parole sotto le immagini</i> ) Matching immagine – parola da scrivere (es. <i>scrivi le parole sotto le immagini</i> ) Transcodificazione (es. <i>milleduecentocinquanta</i> =? oppure: <i>immagine da descrivere</i> : VELA = ?, REMO = ?, ALBERO = ?) Completamento di parole bucate (es. F _ N _ C _ ) Classificazione di singole parole (in base a criteri morfologici – genere o numero – o lessicali: es. NAVE: <i>chiglia, vela, remo</i> ecc.)

“organizzatori propedeutici” (O.P.), ovvero tra gli strumenti (es. domande, griglie, schemi ecc.) a cui è possibile ricorrere per ridurre «il divario tra quello che lo studente sa già e quello che ha bisogno di sapere prima di riuscire ad apprendere e a padroneggiare il compito». Le mappe concettuali permettono infatti di: a) collegare le nuove conoscenze a quelle note, b) schematizzare e rendere espliciti i rapporti logici e temporali tra eventi e concetti, c) mettere a fuoco le idee-chiave, d) pianificare le operazioni da compiere, e) sintetizzare i contenuti, f) stimolare la creatività, g) favorire l'apprendimento metacognitivo, h) sfruttare la memoria visiva e, infine, se costruite in gruppo, i) negoziare i significati e favorire la discussione. Nel V strato, come attività di produzione scritta, si potrebbe quindi proporre l'elaborazione di una mappa concettuale, assegnando un ruolo diverso (es. *detective, sintesi, grafico, scrittore*) ad ogni componente del gruppo.

<sup>33</sup> L'attività n. 14 (v. UDS sui Fenici) consente di assimilare sia gli aggettivi ordinali che il lessico settoriale relativo alle navi fenicie (es. *chiglia, vela, remo* etc.), grazie alla ridondanza delle informazioni e al fatto che, per portare a buon fine il compito, è necessario rileggere le frasi più volte. Il testo regolativo sulle navi fenicie – «La prima nave ha la *vela*, la *chiglia* e il *timone* dello stesso colore. La seconda e la terza nave hanno il ponte dello stesso colore. La prima nave e la quarta nave hanno le vele marroni. La seconda nave ha i remi blu come il ponte [...]» – è la versione riadattata di un testo tratto dal *Italiano Attivo* (Chiappelli T, Whittle A., 2003) – «La prima bambina ha la *gonna*, le *calze* e la *maglietta* dello stesso colore. Il secondo e il terzo bambino [...]» – e permette di affrontare, con le opportune modifiche, diversi contenuti disciplinari. È sufficiente sostituire i termini in corsivo con quelli “settoriali” relativi all'argomento oggetto di studio (es. colonne greche: *il capitello, il fusto, il toro, il trochilo* etc.).

A1	
<p>Matching immagine - sintagma (es. <i>i marinai</i>)</p> <p>Matching chi?/dove?/quando? che cosa? – sintagma</p> <p>Immagine seguita da domande V/F (es. ci sono: <i>due navi, tanti alberi</i> ecc.)</p> <p>Esclusione / caccia all'intruso (intruso = sintagma)</p> <p>Transcodificazione (es. leggi e incolla le immagini nel posto giusto)</p>	<p><b>Completamento di frasi con singoli sintagmi</b> (es. manca <i>un remo</i>, manca <i>la chiglia</i> ecc.)</p> <p>Classificazione di sintagmi (es. LUOGHI: <i>in Fenicia, nel Mar Mediterraneo</i>, PERSONE: <i>i Fenici, i marinai, i commercianti</i> ecc.)</p> <p>Seriazione di sintagmi (es. <i>la prima nave, la seconda nave, la terza nave</i> ecc.)</p> <p>Transcodificazione</p>
A2	
<p>Testo semplificato con glossario per immagini</p> <p>Matching domanda – risposta</p> <p>Domande V/F</p> <p>Domande a scelta multipla</p>	<p>Domande aperte</p> <p>Matching frasi – immagini</p> <p>Matching istruzioni – immagini</p> <p>Frase da completare</p> <p><b>Mappa concettuale</b> (da copiare)</p>
B1	
<p>Cloze facilitato</p> <p>Riordino facilitato</p> <p>Domande V/F</p> <p>Domande a scelta multipla</p> <p><b>Transcodificazione</b> (v. esercizio 14 UDS sui Fenici)</p>	<p>Domande aperte</p> <p><b>Glossario</b> (es. cercate queste parole sul dizionario e scrivete le definizioni)</p> <p><b>Mappa concettuale</b> (da completare)</p>
B1 +	
<p>Cloze</p> <p>Riordino</p> <p>Incastro</p> <p>Domande V/F</p> <p>Domande a scelta multipla</p> <p>Matching parola – definizione</p>	<p>Domande aperte</p> <p><b>Formulazione di domande</b> (es. elaborate una domanda V/F, una a scelta multipla, e una aperta)</p> <p><b>Mappa concettuale</b> (da costruire)</p> <p><b>Riassunto</b></p> <p><b>Completamento di testi mutilati</b></p>
<p><b>N.B.</b> Tra le attività suggerite, si consiglia di selezionarne 5 per il I strato (livello iniziale), 4 per il II strato (livello A1), 3 per il III strato (livello A2), 2 per il IV strato (livello B1) e una per il V strato (livello B1+)</p>	

## 5. L'UDS E L'UD IN ALC: UN CONFRONTO PROFICUO

Confrontiamo ora l'Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA) adottata a Prato, come strumento di progettazione dei “moduli ALC”, con il paradigma teorico alla base dell'Unità Didattica Differenziata e Stratificata (UDS) elaborata nel 2006 dal “Gruppo di Lavoro CAD” del *Dipartimento di Scienze del Linguaggio* di Ca' Foscari. Affinché la stratificazione del materiale didattico risulti efficace, tale strategia va infatti calata all'interno di un modello operativo capace di valorizzare le tante diversità della classe plurilingue e di offrire a tutti gli alunni pari opportunità di apprendimento. Questo è possibile abbandonando la didattica “a mediazione - insegnante” (frontale, trasmissiva, monodirezionale e prevalentemente verbale), in favore di metodologie “a mediazione sociale” basate sulla risorsa-compagni. Tali metodi, a differenza di quelli tradizionali, consentono infatti di sviluppare, oltre alle conoscenze disciplinari e alle competenze sociali, anche le cosiddette *life skills* (OMS, Ginevra, 1994) ovvero le abilità che permettono di acquisire un comportamento versatile e positivo e di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana (WHO, Divisione della salute mentale)<sup>34</sup>. Da qui il nostro interesse nei confronti dell'*Apprendimento Linguistico Cooperativo* (ALC), un metodo nato con l'intento di rendere concreta la normativa sui BES, che invitava i docenti a «valorizzare le esperienze e le conoscenze degli alunni; attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità; favorire l'esplorazione e la scoperta; incoraggiare l'apprendimento collaborativo; promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere e realizzare attività didattiche in forma di laboratorio» (MIUR, 2012; 2013).

ALC fu ideato a Prato nell'a.s. 2012/2013 e successivamente perfezionato, nel 2015/2016, nell'ambito del progetto LINC (*Linguaggi Inclusivi e Nuove Cittadinanze*), che ne incrementò il valore inclusivo enfatizzando quattro aspetti: *clima di classe*, *interdipendenza positiva*, *inclusione* e *interculturalità* (da cui l'acronimo ALC-C3I). Tali elementi costituiscono lo “sfondo integratore” di ogni incontro/lezione in ALC e corrispondono ai seguenti obiettivi:

- curare *il clima*, ovvero costruire un ambiente di apprendimento sereno e piacevole attraverso opportune attività relazionali, in modo che il gruppo-classe cresca nella “cultura della collaborazione” e del reciproco sostegno (Ballerini, Ferrari, Natali, Pacciotti, 2016: 131-135)<sup>35</sup>;
- strutturare *l'interdipendenza positiva*<sup>36</sup>, vincolando gli studenti alla collaborazione, la quale può verificarsi solo «quando il profitto degli individui o dei gruppi è correlato

<sup>34</sup> Ogni curriculum che abbia a cuore la salute e il benessere degli studenti dovrebbe prevedere, accanto agli obiettivi disciplinari, anche lo sviluppo delle *life skills*: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress, comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia, pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi.

<sup>35</sup> Gli autori sottolineano che «non si può pretendere che i singoli ragazzi e bambini si possano evolvere come un gruppo affiatato, con il quale si lavora serenamente, se non si investe in tal senso» in modo mirato. In Chiappelli, Gentile, 2016.

<sup>36</sup> Si possono individuare dieci tipologie specifiche di interdipendenza: di *scopo*, *ricompensa*, *risorse*, *compito*, *ruoli*, *fantasia*, *identità*, *competizione* (contro una forza esterna), *valutazione* e *celebrazione* (per una puntuale definizione delle singole tipologie, si rimanda a Gentile (2016: 40-42), in Chiappelli, Gentile, 2016.

positivamente. Se il profitto di uno studente è associato al profitto di altri studenti, gli individui sono positivamente interdipendenti» (Kagan, 2000: 46);

- promuovere *l'inclusione* coniugando l'insegnamento a tutta la classe con le reali peculiarità di ciascuno ed evitando, il più possibile, attività specifiche per le singole diversità<sup>37</sup>;
- favorire *l'intercultura*, ossia attivare come insegnanti, e favorire negli studenti la cosiddetta “competenza comunicativa interculturale”. Tale competenza comprende la capacità di saper osservare, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attentamente, comunicare le emozioni e negoziare i significati (Balboni e Caon, 2015: 147, 160)<sup>38</sup> e deriva dalla consapevolezza che l'etnocentrismo origina letture limitate e limitanti sia degli eventi storici (es. la “scoperta” dell'America) che delle altre culture, in quanto ogni individuo è portatore, più o meno consapevole, di opinioni, valori e esperienze che condizionano lo sguardo nel momento del contatto e che, di conseguenza, possono condizionare l'incontro con l'altro.

Come accennato, ALC deriva dall'integrazione tra i quattro principi-cardine del *Cooperative Learning* (CL) – Interdipendenza Positiva, Responsabilità Personale, Equa Partecipazione, Interazione Simultanea – e le tecniche della Facilitazione Linguistica (FL). Mentre con il CL si interviene sulle relazioni e sulle abilità sociali (aiuto, collaborazione, condivisione), con la FL si agisce sull'input linguistico e le abilità per lo studio attraverso la facilitazione e la semplificazione testuale. A questo proposito, è opportuno precisare che i testi semplificati e facilitati vengono elaborati da un facilitatore linguistico esperto di CL, che progetta e conduce i laboratori ALC in stretta collaborazione con il docente curricolare<sup>39</sup>. L'accesso ai contenuti disciplinari risulta quindi favorito non solo dai materiali a difficoltà controllata, ma anche da una serie di attenzioni specifiche legate alle competenze del facilitatore linguistico, come<sup>40</sup>:

- il rispetto del QCER;
- la consapevolezza del ruolo che il filtro affettivo gioca nei processi di apprendimento;
- la priorità dell'efficacia comunicativa rispetto alla forma;

<sup>37</sup> Mentre l'integrazione si concentra su un soggetto ‘fuori dalla norma’ che deve essere integrato, l'inclusione implica una trasformazione globale della scuola e della didattica (che non si limita alla riduzione degli ostacoli insiti nel curriculum). A questo proposito, si rimanda alla nota distinzione tra integrazione e inclusione proposta da Schneider (2009: 4).

<sup>38</sup> La C.I. può essere definita come «la capacità di sfruttare le competenze linguistiche, extralinguistiche e socio-pragmatiche per comunicare *con e tra* persone di culture diverse. Ovvero come la capacità di ridurre al minimo il rischio di incomprensioni e di incidenti interculturali derivanti dagli stereotipi e/o dal mancato sviluppo delle *abilità relazionali* necessarie per comunicare in contesti multiculturali», v. Balboni, Caon, 2015.

<sup>39</sup> Le classi vengono identificate dalle scuole in base al numero di alunni di madrelingua non italiana e ai rispetti livelli linguistico-comunicativi (< B1). Il docente curricolare e il facilitatore linguistico si incontrano per condividere informazioni sul gruppo-classe (es. aspetti relazionali, BES, livelli linguistici etc.) e per individuare l'argomento disciplinare. Successivamente, il facilitatore programma una UD calibrata sul gruppo-classe. Al termine del quarto incontro, il docente curricolare e il facilitatore linguistico si confrontano circa le ricadute del percorso sugli apprendimenti degli alunni e il raggiungimento degli obiettivi relazionali (es. team building, aiuto, collaborazione etc.).

<sup>40</sup> Cfr. Pona, Cencetti, Troiano (2018: 71).

- il trattamento degli errori (intesi non come deviazioni dalla norma, ma come tentativi di usare strutture linguistiche nuove);
- l’abitudine di saldare il linguaggio verbale a quello del corpo (v. *learning by doing*, TPR ecc.);
- il *teacher talk*<sup>41</sup>.

Ogni percorso disciplinare in ALC è costituito da una UD di 4 incontri/lezione (di 2 ore ciascuno), corrispondenti ad altrettante Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA). Ogni UdLA è sua volta articolata in 3 fasi:

- una *attività relazionale*, per creare clima di lavoro positivo, motivare gli studenti, elicitarle le conoscenze pregresse e formare i gruppi cooperativi;
- una *attività didattica* centrata sul testo, per introdurre o approfondire l’argomento disciplinare;
- una *attività di feedback*, per offrire stimoli di riflessione e auto-valutazione.

Il peso specifico di ciascuna fase varia in relazione agli obiettivi dei singoli incontri (v. Tabella 3). Sebbene ogni UdLA inizi con un’attività relazionale e si concluda con un momento di restituzione in plenaria (*feedback*), il II e il III incontro sono prevalentemente dedicati allo studio/approfondimento dell’argomento disciplinare. In linea con i modelli operativi proposti in ambito glotto-didattico (Balboni, 2002; 2010; Vedovelli, 2002; 2010; Diadori, 2009), quindi, la comprensione/elaborazione di un testo – scritto, orale, audio o audio-orale – è sempre preceduta da opportune attività di *pre-lettura*, *pre-ascolto* o *pre-visione*, ovvero da una fase di motivazione e contestualizzazione. Tale modello operativo è stato collaudato nel corso di anni di sperimentazioni nelle scuole del territorio pratese (cfr. Pona, 2016a; Pona, 2016b; Chiappelli, Manetti, Pona, 2016) e deve il suo nome alla volontà di «fotografare in un’unica istantanea tutti gli attori del processo di insegnamento/apprendimento – gli studenti/apprendenti, l’oggetto dell’apprendimento e l’insegnante/facilitatore linguistico – e il rapporto interazionale che necessariamente li lega l’uno agli altri» (Pona, 2018: 65)<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> Il *teacher talk* (TT) rientra, insieme al *foreign talk* (FT), tra i cosiddetti ‘registri semplificati’ impiegati «là dove vi è asimmetria di competenza linguistica tra gli interlocutori, tipicamente tra un parlante nativo (o comunque un parlante più competente) che si rivolge a chi ha “scarsa o nulla competenza” in una lingua, sia essa seconda [...] o straniera». Per un elenco completo delle modifiche strutturali e interazionali che caratterizzano il TT e il FT, si veda Valentini (2017: 97-99).

<sup>42</sup> Per un confronto tra la UdLA e i noti modelli operativi elaborati dalla glottodidattica italiana, si rimanda a Pona, 2016.

Tabella 3. *L'Unità Didattica in ALC*

UD in ALC	
<b>I UdLA</b>	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	<b>Motivazione</b>
<b>II UdLA</b>	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	<b>Contenuto disciplinare</b>
<b>III UdLA</b>	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	<b>Contenuto disciplinare</b>
<b>IV UdLA</b>	
Attività relazionale Attività didattica Attività di feedback	<b>Valutazione</b>

Confrontiamo adesso l'UD in ALC con l'UDS proposta da D'Annunzio e Della Puppa (2006: 138-155) «per la conduzione di attività in coabitazione tra studenti migranti e italiani in CAD o per studenti migranti all'interno di laboratori di italiano L2». Tale modello prevede tre tipologie di elementi costitutivi:

- a) *ricorsivi* (differenziazione e stratificazione);
- b) *trasversali* (motivazione, comprensibilità e valutazione);
- c) *variabili* (condivisione, analisi, elaborazione, metacognizione, transfer, rielaborazione creativa).

Mentre la *differenziazione* dei compiti e la *stratificazione* del materiale didattico sono elementi indispensabili e quindi sempre presenti, poiché garantiscono l'accesso controllato alla complessità di concetti e significati (Minello, 2006: 136), *motivazione*<sup>43</sup>, *comprensibilità* e *valutazione* non si collocano in una fase precisa dell'UDS, ma fungono da sfondo: motivare gli studenti, verificare la comprensione e monitorare l'evoluzione dell'interlingua rappresentano infatti obiettivi diffusi e trasversali. Gli elementi variabili (*condivisione, analisi, elaborazione, metacognizione, transfer, rielaborazione creativa*), al contrario dei precedenti, non sono invece tutti indispensabili e, pertanto, non ricorrono necessariamente insieme in ogni unità: la loro variabilità dipende dalla presenza/assenza, dal tempo che occupano, dalla posizione, dall'ordine e dalla frequenza. Il valore aggiunto dell'UDS, rispetto ai modelli operativi tradizionali, deriva dall'integrazione tra i suddetti

<sup>43</sup> La motivazione può basarsi sul piacere, sul bisogno e sul dovere (cfr. Balboni, 2002) e viene alimentata dalla novità, dall'attrattiva, dalla funzionalità, dalla percezione della realizzabilità del compito e dalla sicurezza psicologica e sociale, cfr. Schumann, 1999.



elementi (ricorsivi, trasversali, variabili) e le strategie, di tipo didattico e organizzativo, suggerite da Caon (2008; 2016) per rispondere ai bisogni educativi delle CAD:

Tabella 4. *L'UDS e l'UD in ALC a confronto*

UDS	UD in ALC
1. Glottodidattica a mediazione sociale	Presente
2. Tutoraggio tra pari	Presente
3. Glottodidattica ludica	Presente
4. Repertorio di attività ricco e variegato	Codificato
5. Problem solving	Presente
6. UD centrata sul testo e sul task	Presente
7. Stratificazione	Assente
8. Differenziazione	Presente
9. Riflessione metacognitiva	Presente (v. fase di <i>feedback</i> )
10. Classe: curricolare o laboratorio L2	Curricolare
11. Gruppi di livello	Assente
12. Co-teaching	Presente
13. Modello operativo	Presente (v. UDLA)
14. Struttura	Modulare

Da un rapido confronto emerge come i due modelli coincidano rispetto alla maggior parte dei parametri. Prima di esaminare i pochi elementi sui quali divergono, è opportuno approfondire alcuni aspetti<sup>44</sup>:

- a) ALC comprende un ampio e codificato repertorio di procedure didattiche a-disciplinari (4), ispirate alle “content free structures” di Kagan<sup>45</sup> (es. *Numbered Heads*

<sup>44</sup> Dal momento che i punti (2), (3), e (5) derivano, più o meno direttamente dal punto (1), non ci soffermeremo su di essi.

<sup>45</sup> «Kagan Cooperative Learning structures are instructional strategies. They are content free: they facilitate teaching and learning any content. Structures are repeatable: they are used over and over with different content to create fresh activities. All Kagan structures are carefully designed sequences of steps that organize the interaction of students with each other, the academic content, and the instructor [...]. Kagan structures are easy to learn, and easy to use, so they promote sustained implementation», Kagan (2013: 6-10).

*Together*, alias *Se noi la sappiamo, io la so*, *il jigsaw*, *il puzzle*, *l'Arca di Noè*, *la Gita domenicale*, *Muti come pesci*, *Gemelli sensoriali* ecc.)<sup>46</sup> e alla glottodidattica ludica<sup>47</sup>;

- b) la differenziazione (8) è garantita in ALC dalla varietà di ruoli (es. *grafico*,  *dizionario*,  *glossario*,  *custode del tempo*,  *sintesi*,  *puntiglioso*,  *mediatore*,  *portavoce* ecc.), compiti (es. elaborare una mappa concettuale, studiare un argomento disciplinare, creare un cartellone ecc.) e materiali (es. testi originali, testi facilitati o semplificati, schede di lavoro, immagini, *realia* ecc.), che variano a seconda delle abilità linguistiche, delle caratteristiche individuali e degli obiettivi (didattici o relazionali) delle attività;
- c) la riflessione metacognitiva (9) non costituisce in ALC un elemento variabile, ma l'ultima fase di ogni UdLA, che si conclude sempre con un momento di condivisione in plenaria per aiutare gli studenti a riflettere sulle difficoltà emerse durante il lavoro di gruppo e sulle strategie messe in atto per portare a termine i compiti. La socializzazione di questi aspetti può essere libera oppure guidata attraverso schede progettate *ad hoc* (es. la *Scheda Feedback*, *l'Albero delle emozioni*, *lo Zaino* e *il Cestino* ecc.)<sup>48</sup>;
- d) i laboratori ALC hanno una struttura modulare (14) e si svolgono a classe intera (10) in compresenza (“co-teaching”, 12) di un docente curricolare e di un facilitatore linguistico, con il duplice intento di facilitare gli alunni parlanti italiano L2 nel delicato passaggio dalla “fase ponte” alla “fase degli apprendimenti comuni” (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014: 17-18) e di offrire, allo stesso tempo, ai loro docenti una “formazione di prossimità” sul CL e le tecniche della FL.

Esaminiamo ora le differenze tra l'UDS e l'UD in ALC. Come si legge nello schema, ALC non prevede né la stratificazione del materiale didattico (7) né gruppi di livello (11). I gruppi cooperativi, infatti, sono sempre eterogenei per abilità linguistiche, L1, genere, rendimento scolastico, stile cognitivo e personalità. Quando, all'interno dei gruppi, sono presenti alunni con competenze linguistiche iniziali o elementari (<A2), il facilitatore assegna loro un ruolo (es. *grafico*, *segretario*, *glossario*, *forbici* ecc.) e, di conseguenza un compito “sostenibile”, come disegnare o colorare seguendo le istruzioni di un compagno, ricopiare o scrivere sotto dettatura le risposte elaborate dal gruppo, leggere brevi frasi, completare un glossario plurilingue ecc. La scelta di suddividere la classe in gruppi cooperativi di tipo eterogeneo risponde alla volontà di sollecitare negli studenti comportamenti di aiuto, collaborazione e negoziazione<sup>49</sup>. Tuttavia, sebbene l'analisi dei risultati condotta a seguito del progetto “Implementazione del Portale Integrazione” (v. nota 4) abbia evidenziato che ALC aumenta in modo significativo la percezione del livello di coesione sociale all'interno del gruppo-classe (Gentile, Chiappelli, 2016)<sup>50</sup>, resta da

<sup>46</sup> Si tratta di attività cooperative basate su *problem solving*, solitamente ludiche e cinestetiche, che prevedono il coinvolgimento del corpo e dei vari canali sensoriali. Per una collezione di unità didattiche in ALC, e delle suddette procedure, si rimanda a Natali, Pona, Troiano, 2015; Chiappelli, Gentile, 2016 e Pona, Cencetti, Troiano (2018: 80-82).

<sup>47</sup> Per un approfondimento riguardo alle funzioni e al valore pedagogico del gioco come metodologia didattica, si rimanda a Caon e Rutka, 2004.

<sup>48</sup> In Pona, Cencetti, Troiano (2018: 218-220).

<sup>49</sup> La negoziazione si riferisce al processo tramite cui i parlanti modificano forma, struttura conversazionale e contenuto dei loro messaggi per superare/prevenire *impasse* comunicativi (Long, 1996).

<sup>50</sup> Il suddetto studio ha evidenziato cambiamenti significativi nella struttura e nella densità delle relazioni all'interno delle classi. Tali cambiamenti sono emersi dall'elaborazione dei sociogrammi somministrati agli alunni prima e dopo l'intervento educativo in ALC, per raccogliere le loro preferenze rispetto alle seguenti

valutare se il metodo incida positivamente non solo sulle relazioni interpersonali, ma anche sugli apprendimenti linguistici degli studenti. In attesa di dati sperimentali al riguardo, è plausibile però ipotizzare che l'assenza in ALC di materiali stratificati costituisca, da questo punto di vista, un limite importante.

Benché la differenziazione introdotta a livello di ruoli, compiti e materiali permetta agli alunni parlanti italiano L2 di contribuire al lavoro del gruppo, non è detto che tale contributo si traduca necessariamente in “equa partecipazione”. Inoltre, può succedere che il sostegno interazionale offerto dai pari non sia sempre efficace, ricco di negoziazioni fruttuose, di adeguamenti utili e di modifiche migliorative dell'output (Grassi, 2016) e che l'alunno straniero finisca per “partecipare solo in parte”. Contribuire con un bel disegno alla creazione di un cartellone o completare una mappa concettuale con le parole-chiave suggerite dai compagni può essere infatti un'attività utile e gratificante, ma non l'unica possibile: un conto è “aggirare” le difficoltà linguistiche degli apprendenti assegnando ruoli e compiti sostenibili, un altro è agire in modo efficace e consapevole sull'evoluzione dell'interlingua, cercando di ottimizzare il processo di acquisizione.

Proprio per ovviare a tali criticità, il Coordinamento Didattico del Servizio di Facilitazione Linguistica di Prato ha avviato di recente, in via sperimentale, la progressiva conversione dei moduli ALC in moduli “ALC-S” (*Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato*)<sup>51</sup>.

## 6. L'UDS IN ALC: UN MODELLO OPERATIVO PER LA DIDATTICA CURRICOLARE A CLASSE INTERA

Nel paragrafo che segue presentiamo un modello operativo<sup>52</sup> in grado di coniugare, a nostro avviso, i noti vantaggi della stratificazione con i tanti punti di forza di ALC. Il modello, sintetizzato nella Tabella 5, si basa sull'alternanza di gruppi cooperativi eterogenei (I° e IV° incontro) e di gruppi collaborativi omogenei (II° e III° incontro). La I e la IV UdLA ricalcano l'impianto metodologico di ALC e, pertanto, prevedono sempre un'attività relazionale, un'attività didattica e un'attività di feedback.

Nel I° incontro, interamente dedicato alla motivazione, l'insegnante propone alla classe un input testuale di tipo multimodale (es. un filmato, una canzone, un testo audio-visivo)<sup>53</sup>

situazioni: *a ricreazione, sto insieme a [...]* / *in classe, lavoro e collaboro con [...]* / *parlo di quello che mi piace fare con [...]*.

<sup>51</sup> Per un approfondimento della sperimentazione attualmente in corso a Prato, rimandiamo al contributo “ALC-S. L'unità di lavoro/apprendimento cooperativo e stratificato nella scuola plurilingue” (Alfani e Pona, 2018, Academia.edu), presentato a Prato in occasione del II Seminario del CIDI, “I molti intrecci della didattica laboratoriale”, e della III Edizione della “Giornata Regionale Apprendimento Digitale”, organizzata dall'Ufficio Scolastico Regionale (Toscana), dall'Associazione Italiana Dislessia (sezione di Prato) e dal Comune di Prato (6 ottobre, 2018).

<sup>52</sup> In ambito glottodidattico, un modello operativo come quello dell'Unità Didattica, è una successione strutturata di fasi di lavoro, ossia una procedura didattica finalizzata al graduale sviluppo di determinati aspetti della competenza linguistico-comunicativa, variamente declinabili in termini di conoscenze, abilità e competenze. In questa accezione, il modello operativo è, quindi, il percorso che permette al docente di tradurre approcci e metodi in azione didattica (cfr. Balboni, 1999) e all'allievo di apprendere.

<sup>53</sup> Se l'argomento disciplinare lo consente, è preferibile optare per film o filmati che siano significativi dal punto di vista interculturale, ovvero capaci di stimolare confronti e riflessioni sulla diversità, intesa in senso lato.

e assegna a ciascun gruppo task e materiali comuni. Dal momento che l'input per la comprensione può contenere anche forme non processabili<sup>54</sup>, in questa fase è possibile proporre anche testi di tipo autentico, purché accompagnati da strumenti di supporto (es. *realia*, immagini, griglie ecc.) e da opportune attività di pre-visione/pre-ascolto, in modo che gli alunni con competenze linguistiche iniziali/elementari possano inferire le informazioni fondamentali dal contesto e dal non-verbale (musica, mimica, gestualità ecc.). La multimodalità permette di coinvolgere più canali sensoriali e, pertanto, rappresenta un elemento irrinunciabile, poiché «maggiore è lo spettro di abilità sollecitate dalle attività e maggiori sono le opportunità di creare una classe in cui vi siano spazi di eccellenza per tutti e di contrastare le dinamiche negative ed escludenti dei “sempre-eccezionali” (secchioni) e dei “sempre-in difficoltà” (somari)» Caon (2008: 65).

La struttura degli incontri centrali (II° e III°) è più snella, per concedere tempo e spazio all'argomento disciplinare: anche in questo caso, l'*attività didattica* è seguita da un'*attività di feedback*, ovvero da un momento di condivisione in plenaria<sup>55</sup>. Durante la II<sup>a</sup> e la III<sup>a</sup> UdLA, gli studenti lavorano su materiali stratificati in gruppi di livello linguistico omogeneo o contiguo: come suggerito nel paragrafo 4, il docente può fornire ad ogni gruppo sia gli esercizi del rispettivo strato che quelli degli strati immediatamente precedenti o successivi (cfr. 39-40).

Mentre nel I° incontro si propongono task e materiali comuni, nel IV° è possibile optare per le seguenti soluzioni:

- un'attività di valutazione di tipo cooperativo, come *Se noi la sappiamo, io la so* (opzione A: task e materiali comuni)<sup>56</sup>;
- una prova di verifica stratificata<sup>57</sup> da svolgere individualmente (opzione B: task comune, materiale stratificato);

<sup>54</sup> Nel quadro della teoria della processabilità, Pienemann propone di distinguere tra input per la comprensione e input per la produzione. Mentre nel primo possono esservi anche forme e strutture morfo-sintattiche complesse che l'apprendente non è ancora in grado di processare, l'input per la produzione deve necessariamente contenere solo ciò per cui l'apprendente è 'pronto'. «Quando il fine dell'interazione è quello della produzione [...], allora le strutture in entrata devono essere calibrate allo stadio adeguato, cioè al tipo di strutture ottenibili in uscita» (Rastelli, 2009: 74).

<sup>55</sup> Al termine dell'attività didattica, in fase di feedback, il docente può proiettare alla LIM il materiale stratificato e invitare ogni gruppo a presentare/correggere in plenaria gli esercizi del proprio “strato”, in modo che tutti gli alunni abbiano la possibilità di apprezzare il lavoro svolto dai compagni.

<sup>56</sup> Attività didattica di rinforzo per fissare e valutare le conoscenze e le abilità acquisite. Il docente lancia una domanda alla classe e concede qualche minuto ai singoli gruppi per consultarsi e formulare la risposta. Uno studente per gruppo, scelto con sorteggio (es. *A questa domanda rispondono tutti numeri 1! Adesso rispondono tutti i numeri 3!* ecc.), risponde in plenaria alla domanda. Dopo aver confrontato le risposte di tutti i gruppi, si procede alla valutazione, coinvolgendo la classe: ogni risposta giusta riceve 3 punti; ogni risposta parziale riceve 2 punti; ogni risposta errata riceve 1 punto. Le domande devono essere stratificate.

<sup>57</sup> Per l'elaborazione della prova di verifica stratificata, il docente può ispirarsi al *Format di riferimento per la macro-progettazione di materiali didattici stratificati* (v. Tab. 1) e alla *Griglia di riferimento per la micro-progettazione di materiali didattici stratificati* (Tab. 2), e assegnare un determinato punteggio per ogni prova oggettiva eseguita correttamente (es. *V/F, scelta multipla, abbinamento, cloze* ecc.). A partire dal IV° strato (livello B1), è possibile inserire anche delle prove soggettive (es. *domande aperte, definizioni, riassunti, schemi* ecc.) che tuttavia, essendo più difficili da valutare in modo obiettivo, andranno valutate in base a criteri qualitativi. Per un puntuale confronto tra le due tipologie di testing (oggettivo *versus* soggettivo), rimandiamo a Serragiotto (2016: 45-49).

- un’attività di valutazione di tipo cooperativo seguita, a breve distanza (es. una settimana), da una prova di verifica stratificata individuale (opzione C).

L’obiettivo della IV<sup>a</sup> UdLA è quello di aiutare gli studenti ad auto-valutarsi, valutarne gli apprendimenti e riflettere sull’efficacia del percorso didattico. Serragiotto (2016: 38-39) ricorda, a questo proposito, che qualsiasi forma di valutazione – *in itinere, diffusa o in uscita* – ha una funzione prognostica/diagnostica e si configura come una risorsa per l’apprendimento nella misura in cui consente al docente di «prevedere i possibili esiti educativi delle attività che programma e svolge; individuare le possibilità di miglioramento [...] per adeguare le attività alle reali possibilità dei discenti; monitorare [...] i progressi degli studenti e capire le cause delle loro carenze e lacune» e attivare «i rimedi più idonei per aiutare l’allievo a superare le sue difficoltà». In tal senso, diventa pertanto fondamentale che nella prova di verifica, sia essa cooperativa o individuale, vengano riproposte le stesse tecniche e la stessa tipologia di quesiti che gli alunni hanno incontrato nel materiale didattico stratificato (es. V/F, scelta multipla, abbinamento, completamento, riordino, caccia all’intruso ecc.). Inoltre, dal momento che la CAD, alla pari dei contesti CLIL, richiede la *valutazione integrata* di lingua e contenuti curricolari, è altrettanto importante che le prove siano strutturate in modo da testare entrambi gli aspetti (Serragiotto, 2016: 115-120)<sup>58</sup>. A questo scopo, è consigliabile predisporre delle griglie che consentano di valutare sia gli elementi linguistici – es. lessico/morfosintassi/coerenza/coesione – che quelli contenutistici, ma anche di leggerli separatamente, per capire se gli errori derivano da problemi di ordine linguistico o da lacune relative all’argomento disciplinare (Serragiotto, 2006)<sup>59</sup>.

Tabella 5. *L’Unità Didattica Differenziata e Stratificata in ALC*

L’UDS IN ALC	
<b>I<sup>a</sup> UdLA</b>	
MOTIVAZIONE Input testuale: <b>comune e multimodale</b> Task e materiali: <b>comuni</b> Gruppi ‘base’: <b>eterogenei</b>	<i>Attività relazionale</i> abbassare il filtro affettivo, motivare gli studenti, creare un clima di lavoro positivo, formare i gruppi ‘base’ di tipo eterogeneo.
	<i>Attività didattica</i> elicitarle le conoscenze pregresse degli studenti e introdurre l’argomento disciplinare.

<sup>58</sup> «Trattandosi di una valutazione sia dei contenuti sia della lingua, dovremo decidere quale peso assegnare a quella della lingua rispetto al contenuto e questo dipende dagli obiettivi prefissati. Qualunque sia il peso, è bene definirlo preventivamente, tenendo presente la priorità del contenuto rispetto all’accuratezza linguistica, a patto che non venga compromessa la comprensione, semmai la correttezza formale potrebbe essere un bonus. La proporzione lingua-contenuto potrebbe essere 1/3 LS e 2/3 disciplina, variando tale proporzione in funzione della tipologia di verifica e degli obiettivi scelti di volta in volta» Serragiotto (2016: 117).

<sup>59</sup> In Coonan, 2006.

		<i>Attività di feedback</i> offrire spunti di riflessione e formare i gruppi “di livello”.
<b>IIª UdLA</b>		
COMPRESIONE Input testuale, task e materiali: <b>stratificati</b> Gruppi ‘di livello’: <b>omogenei</b>	<i>Attività didattica</i> favorire l’accesso ai testi e ai contenuti disciplinari attraverso materiali di studio stratificati.	
	<i>Attività di feedback</i> revisione in plenaria, ‘strato dopo strato’, del lavoro svolto dai singoli gruppi.	
<b>IIIª UdLA</b>		
PRODUZIONE Input testuale, task e materiali: <b>stratificati</b> Gruppi ‘di livello’: <b>omogenei</b>	<i>Attività didattica</i> favorire l’accesso ai testi e ai contenuti disciplinari attraverso materiali di studio stratificati.	
	<i>Attività di feedback</i> revisione in plenaria, ‘strato dopo strato’, del lavoro svolto dai singoli gruppi.	
<b>IVª UdLA</b>		
VALUTAZIONE Input testuale: <b>comune emultimodale</b> Gruppi ‘base’: <b>eterogenei</b>	<i>Attività relazionale</i> abbassare il filtro affettivo in vista della verifica.	
	<i>Attività didattica</i> valutare gli apprendimenti linguistici e disciplinari degli alunni e offrire stimoli di auto-valutazione.	
	<i>Attività di feedback</i> raccogliere le impressioni degli alunni e offrire stimoli di riflessione metacognitiva.	

## 7. CONCLUSIONI

Secondo l’ipotesi dell’insegnabilità (Pienemann, 1998), gli interventi didattici risultano efficaci solo se vertono su strutture linguistiche dello stesso livello, o di un livello appena superiore, rispetto a quelle già sviluppate dall’apprendente (Nuzzo, 2016)<sup>60</sup>. Come abbiamo visto nella parte introduttiva del nostro contributo, mentre i testi facilitati e semplificati possono costituire un input a rischio “i-1” (Pavesi, 1988), stratificare il materiale didattico in base ai vincoli naturali di apprendibilità permette di esporre tutti gli

<sup>60</sup> In Nuzzo e Grassi, 2016.

allievi, compresi quelli italofofoni, a un input linguistico strutturato e potenziato e di «conciliare differenti bisogni e punti di partenza» (Luise, 2006). Oltre a facilitare gli alunni con BES nelle funzioni esecutive di base (es. attenzione, memoria di lavoro, generalizzazione, categorizzazione ecc.), la stratificazione dei testi, dei compiti e della lingua secondo la sequenza *lemma* → *sintagma* → *frase* → *testo* → *testualità* consente di graduare il peso cognitivo dei contenuti linguistici e disciplinari coniugando due esigenze distinte ma di pari importanza: calibrare la complessità in relazione alle reali abilità degli studenti e allargare progressivamente la gamma delle strutture processabili.

Affinché la nuova lingua non sia solo compresa, ma anche usata e elaborata è fondamentale, tuttavia, che gli alunni possano interagire il più possibile: da qui la proposta di inserire la stratificazione del materiale didattico all'interno dell'Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) che, alla pari di altre metodologie a mediazione sociale, incide positivamente sulle relazioni interpersonali, sul clima di classe e sulla capacità di collaborare in vista di uno scopo comune. Nel piccolo gruppo, «si allenta infatti la tensione creata dal ruolo direttivo o iperprotettivo dell'insegnante: anziché inseguire la (sola) risposta (giusta) stimolata dalle domande del professore, gli studenti hanno la possibilità di sbagliare, esprimere le proprie idee e confrontarsi con i compagni. Ovviamente, affinché le attività cooperative siano efficaci e non solo coinvolgenti, l'insegnante deve fare un passo indietro e imparare a delegare. Durante un vero lavoro di gruppo, infatti, sono gli studenti – non il docente – a spiegare, interpellare i compagni, suggerire soluzioni, gestire il tempo e formulare le domande. Invece di girare tra i banchi per correggere gli errori o intervenire ai primi segni di stallo o di confusione, l'insegnante deve sapersi fare da parte e osservare attentamente ciò che succede nei gruppi (dinamiche, strategie, eventuali conflitti ecc.): un ruolo, questo, assimilabile a quello del facilitatore linguistico, empaticamente vicino alle difficoltà dei ragazzi parlanti italiano L2 ma mai autoritario, capace di guidarli in modo induttivo alla scoperta della lingua, senza però forzarne i naturali tempi di apprendimento» (Troiano, 2018)<sup>61</sup>.

In attesa che l'editoria scolastica possa presto supportare la didattica curricolare nella classe plurilingue ad abilità differenziate con validi manuali stratificati, ci auguriamo che gli strumenti operativi da noi proposti (v. Tabelle 1, 2 e 5) aiutino i docenti a «gestire contemporaneamente l'eccellenza e la difficoltà» (Caon, 2008).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (a cura di) (1994), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di) (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2002; n. ed. 2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2006), *Italiano lingua materna*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. e Caon F. (2015), *La competenza comunicativa interculturale*, Marsilio, Venezia.

<sup>61</sup> In Pona, Cencetti, Troiano (2018: 72).

- Beacco J. C., Coste D., Van de Ven H.P., Vollmer H. (2011), “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 323-352:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.
- Bettoni C. e Di Biase B. (2015), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, European Second Language Association, Amsterdam, <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.
- Borghi M. (2018), “Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull’efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 373-394:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10407/9764>.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (a cura di) 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.
- Caon F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonaccioloescher, Torino.
- Chiantera A., De Santis C., Gatta F., Atzori F. (2018), “L’avventura della lingua: Maria Luisa Altieri Biagi fra ricerca e didattica”, in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. ii-xxv:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10379/9741>.
- Chini M., Bosisio C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Council of Europe (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Trad. it. “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- Cummins J. (1979), “Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters”, in *Working Papers on Bilingualism* 19, pp. 121-129.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman, New York.
- Favaro G. (1999), *Imparare l’italiano/imparare in italiano*, Guerrini, Milano.
- Favaro G. (2003), “L’italiano L2 per lo studio. I bisogni degli apprendenti, le risorse e i modelli organizzativi delle scuole”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo (17-19 giugno 2002), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 13-20.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Ferrari S. (2003), “Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale”, in Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L’italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario “Alunni stranieri nella scuola: l’italiano per lo studio”, Bergamo (17-19 giugno 2002), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 85-110.
- Gentile M. e Chiappelli T. (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.



- Giacalone Ramat A. (a cura di) 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione. Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio", Bergamo (17-19 giugno 2002), Guerra Edizioni, Perugia.
- Grosjean F. (1998), "Studying bilinguals; methodological and conceptual issues", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), pp. 131-149.
- Grosjean F. (2001), "The bilingual's language modes", in Nicol J. (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Blackwell, Oxford, pp. 1-22.
- Kagan S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Kagan S. (2013), *Kagan Cooperative Learning Structures*, Kagan Publishing: [www.KaganOnline.com](http://www.KaganOnline.com).
- Krashen S. D. (1983), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds), *Handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York, pp. 413-468.
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET Università, Torino.
- Mariani L. (2004), "Saper apprendere attraverso i curricoli: dalle abilità di studio alle strategie di apprendimento", in Valentini, A., Bozzone Costa, R., Piantoni M. (a cura di), *Insegnare ad imparare in italiano L2: le abilità di studio per la scuola e l'università*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo (14-16 giugno 2004), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 11-28.
- Natali S., Pona A., Troiano G. (a cura di) (2015), *Quaderni operativi*, 2 Voll., *Progetto LINC: Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza, Fondo Europeo per l'Integrazione di Cittadini di Paesi Terzi 2007-2013*.
- Nuzzo E. e Grassi R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci editore, Torino.
- OECD (2006), "Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement", in *PISA 2003*, OECD, Paris.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pavesi M. (1988), "Semplificazioni e universali nell'acquisizione di una seconda lingua", in *Lingua e Stile*, 23, pp. 495-516.
- Pienemann M. (1984), "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- Pienemann M. (1986), "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1998), *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Pona A. (2016), *La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di), (2018), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Carocci, Roma.

- Serragiotto G. (2006), “La valutazione nel CLIL: format e griglie”, in Coonan C. M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Schneider C. (2009), “Equal is not Enough. Current issues in Inclusive Education in the Eyes of Children”, in *International Journey of Education*, 1, 1, pp. 1-14:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/49c3/cc3ac9279576df2a62f197aa8d3f55e14641.pdf>.
- Valentini A. (2017), “Descrivere il processo: l'*input*, innesco dell'acquisizione”, in Andorno C., Valentini A., Grassi R. (a cura di), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino, cap. 3, pp. 89-124.

# SCUOLA DIGITALE: L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO MOODLE APPLICATO AD UN CPIA

*Alessia Fadda*<sup>1</sup>

## 1. PREMESSA

Questa ricerca si è sviluppata in due momenti fondamentali: l'impianto teorico dell'uso dell'ambiente di apprendimento online Moodle – un VLE (Virtual Learning Environment) molto diffuso – applicato ad un CPIA (Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti) e la sperimentazione pratica in classe. Nella prima parte si esporranno le possibili modalità di utilizzo dell'ambiente di apprendimento virtuale utili ad ottimizzare i tempi di apprendimento in classe.

Nella seconda parte saranno illustrati gli sviluppi della “messa in pratica” delle idee precedentemente sviluppate e di cui si discuteranno criticità, possibili soluzioni e osservazioni per ulteriori sperimentazioni a venire.

Se inizialmente l'ambiente di apprendimento virtuale era stato pensato come un possibile supporto didattico, l'utilizzo concreto dello stesso ha portato a modificare quanto ipotizzato e all'apporto di significative modifiche nel metodo di insegnamento in classe. Come illustrato nel Piano Nazionale Scuola Digitale al punto 4.1, azione 4 è prevista la creazione di ambienti per la didattica integrata e nell'azione 7 è previsto un piano per i laboratori che si rivela fondamentale: il PNSD infatti vuole portare la didattica laboratoriale all'interno delle ore curricolari e non relegarla alle ore extracurricolari come accadeva in passato, in modo tale da creare una classe laboratoriale 2.0, un “luogo di innovazione” in cui il sapere e il saper fare si incontrino e l'innovazione e la creatività vengano messe in atto (PNSD, 2015: 49).

È infatti necessario che la tecnologia entri in classe e non sia “la classe” ad andare alla tecnologia, allo stesso tempo è doveroso predisporre *psico-tecnologicamente* i docenti ai nuovi orizzonti dell'insegnamento (Santalucia, 2015: 26). Difficile resta infatti il rapporto tra docenti e digitale, rapporto che non è però, dall'altro lato della cattedra, possibile ignorare. Gli studenti moderni nascono nell'era del digitale e per loro le tecnologie sono parte integrante della vita quotidiana.

Sebbene non crediamo nella modalità di apprendimento completamente in *e-learning*, in quanto il rapporto umano tra studente e insegnante è imprescindibile, in maniera particolare con il tipo di utenza frequentante il CPIA, rileviamo la necessità di far fronte al cambiamento irreversibile portato dalle tecnologie digitali in tutti i campi della vita e la scuola non può esserne esclusa.

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

## 2. PRIMA PARTE: IMPIANTO TEORICO

### 2.1. *Uso delle tecnologie nell'era del digitale*

Con “tecnologie dell'educazione” o “tecnologie didattiche” si fa riferimento a strumenti, software e hardware, pensati per scopi non didattici ma che possono essere utilizzati per facilitare l'apprendimento e l'insegnamento di qualsiasi disciplina (Pichiassi, 2007: 1) quali computer, tablet, smartphone connessi ad Internet.

All'interno dell'*Enciclopedia Pedagogica* di Mauro Laeng, il termine “Tecnologie educative” è definito:

sistemi di mezzi didattici, su basi scientifiche e tecniche avanzate, per la razionalizzazione della produzione e del controllo di programmi d'insegnamento, [...] privilegia il momento di organizzazione e controllo attraverso l'uso di una molteplicità di tecnologie intese come tecniche e strumenti atti a risolvere problemi educativi e didattici [...] all'interno di un processo attraverso il quale la persona struttura la propria personalità, acquisisce conoscenze e coordinate intellettuali e morali, elabora un tessuto di relazioni, sostanziali all'interno della cultura di cui fa parte<sup>2</sup>.

Si può quindi affermare che la tecnologia abbia una forte valenza educativa, ma il valore aggiunto della tecnologia nei processi educativi in cosa risiede?

Nell'attivare un “atteggiamento metacognitivo” cioè un processo di riflessione da parte di insegnanti e studenti sulla propria attività cognitiva di modo che il lavoro al computer stimoli l'esercizio di funzioni e non l'apprendimento di contenuti (Pichiassi, 2007: 4) ed è questa la direzione che si intende illustrare.

### 2.2. *I Software utilizzati*

Per realizzare questo progetto si è scelto di utilizzare esclusivamente risorse *open-source*, ovvero gratuite, disponibili in Internet. In particolare *l'ambiente di apprendimento Moodle*, gratuito, si adatta alle esigenze di svariati tipi di classe ed insegnanti, permettendo all'amministratore di creare differenti attività da mettere a disposizione degli studenti.

Abbiamo creato un sito di prova utilizzando un *host*<sup>3</sup> gratuito, che permette di precaricare la piattaforma Moodle e lo abbiamo chiamato “Italiano per tutti”.

All'interno della piattaforma Moodle è possibile installare vari plugin<sup>4</sup> che permettono di ampliarne le funzioni: si è scelto di abilitare l'opzione “servizi web app” che rende il sito accessibile tramite un'*App* specifica per smartphone e tablet scaricabile gratuitamente da Apple Store e Google Play Store.

<sup>2</sup> Riadattato ed estratto da Laeng Mauro, *Enciclopedia pedagogica*.

<sup>3</sup> Un host web (o host Internet) è un'entità che ha lo scopo di **mettere a disposizione degli internauti siti web progettati e gestiti da terzi**: <https://www.infomaniak.com/it/assistenza/faq/2103/il-ruolo-di-un-host-cose-un-host-guida-alla-definizione>.

<sup>4</sup> Il plugin è un programma non autonomo che interagisce con un altro programma per ampliarne o estenderne le funzionalità originarie. Ad esempio, un plugin per un software di grafica permette l'utilizzo di nuove funzioni non presenti nel software principale: [https://it.wikipedia.org/wiki/Plugin\\_\(informatica\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Plugin_(informatica)).

Inoltre abbiamo utilizzato altri software *open-source* che permettono di costruire esercizi ed attività caricabili all'interno della piattaforma ovvero *Hot Potatoes* ed *ExeLearning*.

*Hot Potatoes* è un software “storico”, creato dalla *University of Victoria* sita in British Columbia, Canada, nel 1998. Inizialmente a pagamento, è scaricabile gratuitamente dal sito ufficiale<sup>5</sup> e benché non sia stato aggiornato in termini di funzionalità rispetto alla prima versione, ancora oggi è decisamente all'avanguardia e valido. Si tratta di un programma molto semplice da utilizzare per creare esercizi di vario tipo e una volta creato l'esercizio è possibile inserirlo all'interno della piattaforma Moodle attraverso un plugin scaricabile gratuitamente da Internet. Gli esercizi che permette di creare sono quiz a *scelta multipla*, di *inserimento*, di *collegamento*, *parole crociate* e altro.

*ExeLearning* è un software sperimentale nato in Nuova Zelanda nel 2000, migliorato fino al 2010 e da allora non più modificato a causa dello sviluppo di altri tipi di piattaforme che permettono di creare attività in modo più veloce. Chi scrive ritiene il software ancora valido, ricco di potenzialità seppur meno semplice in funzione autoriale di *Hot Potatoes*. Permette di creare una grande quantità di attività legate tra loro da un rapporto gerarchico ed è quindi possibile scorrere tra le pagine degli esercizi visualizzando la spunta di fianco al titolo delle pagine già visualizzate. Gli esercizi creati in *ExeLearning* possono essere inseriti in una cartella SCORM<sup>6</sup> e caricati nella piattaforma Moodle.

### 2.3. La piattaforma Moodle

Per accedere alla piattaforma è necessario eseguire il login utilizzando username e password. Per consentire l'accesso agli studenti, l'amministratore del sito deve registrare il nuovo utente o permettere l'auto-iscrizione con una chiave di accesso. La stessa operazione può essere effettuata per registrare gli insegnanti, attribuendogli il ruolo di *docente* e gli *ospiti* ai quali si possono aprire solo alcune sezioni della piattaforma (che saranno “visitabili” e quindi anche pubbliche).

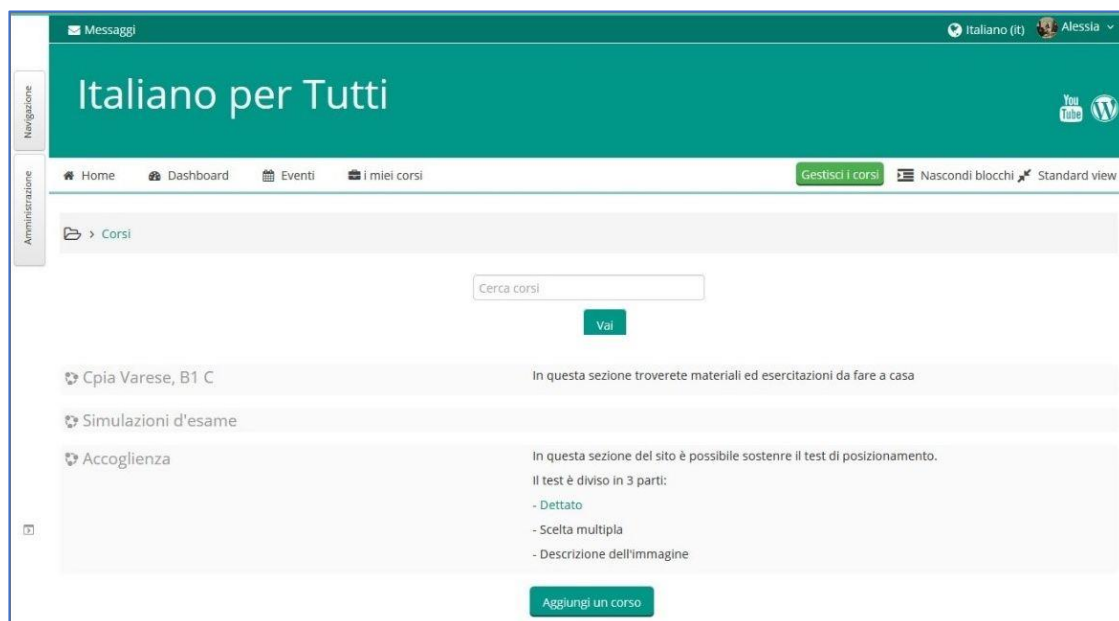
Regolato l'accesso al *corso* di riferimento (la “classe virtuale”), è necessario sapere che i corsi oltre che accessibili solo da utenti registrati, possono essere impostati come *nascosti* (in tal modo l'insegnante può lavorarci in attesa di “pubblicarli”, cioè renderli “visibili” ai propri corsisti) o *pubblici* se aperti a tutti. Una volta effettuato l'accesso la *Home* si presenta come in figura (Figura 1):

Lo studente visualizza i *corsi* disponibili per il proprio profilo e vi accede cliccando sul titolo. La stessa operazione può essere effettuata da smartphone inserendo l'URL del sito, username e password all'interno dell'App Moodle.

<sup>5</sup> <http://hotpot.uvic.ca/>.

<sup>6</sup> Lo SCORM “*Shareable Content Object Reference Model*” (Modello di Riferimento per gli Oggetti di Contenuto Condivisibile) è tecnicamente un “modello virtuale”, cioè una raccolta di specifiche tecniche che consente lo scambio di contenuti digitali anche in maniera indipendente dalla piattaforma. (<https://it.wikipedia.org/wiki/SCORM>).

Figura 1.



### 3. MOODLE: LE VARIE FASI

Sono stati individuati tre momenti in cui Moodle può essere applicato: *accoglienza*, *simulazione d'esame* e *supporto alla classe* inteso come esercitazioni a distanza.

#### 3.1. *Accoglienza*

I corsi di italiano L2 rivolti all'utenza dei CPIA (migranti adulti per lo più) sono caratterizzati da grande disomogeneità dovuta alla differente provenienza geografica, estrazione sociale, scolarizzazione pregressa, età, lingua madre e conoscenza di altre lingue. Davanti ad una pluralità di questo tipo è necessario aprire il percorso di apprendimento degli utenti con un test di posizionamento adeguato in modo da garantire la formazione di classi il più possibile omogenee (il momento dell'accoglienza è una fase delicata).

Ad ogni studente si dedicano 30 minuti, tempo nel quale il docente è tenuto a schedare il candidato nel Registro Elettronico eseguendo le operazioni che seguono (se lo studente non ha già effettuato tali operazioni da casa):

- compilare i campi relativi ai dati personali e normativa sulla privacy;
- fotocopiare o scansare il documento di riconoscimento e caricarlo nel Registro;
- controllare se fa parte del progetto di un centro d'accoglienza (in questo caso è necessario inserire nella piattaforma il numero di telefono e l'indirizzo email di un referente).

Se le operazioni sono già state effettuate, il docente controlla che i dati inseriti siano corretti e passa alla seconda fase:

- ricostruzione della storia personale dello studente;
- background scolastico: anni di studio, tipo di studi, corsi di italiano già frequentati ed eventuali certificazioni linguistiche delle quali è in possesso;
- comprendere il suo bisogno linguistico: motivi di lavoro, conseguire la certificazione di livello A2, proseguire gli studi, accrescere le competenze ecc.;
- la sua situazione sul territorio: richiedente asilo, migrante economico, ricongiungimento familiare, cittadino europeo, universitario in Erasmus, ecc.;
- valutare quali fasce orarie siano più compatibili con gli impegni dello studente in funzione del suo lavoro, della frequenza ad altri corsi (licenza media, laboratori di informatica e così via).

La terza fase consiste nel test: lettura di una lista di parole, un dettato e la descrizione di un'immagine (orale e scritta se possibile); durante le prime due fasi, il docente intervistatore ha la possibilità di parlare con lo studente valutando le sue capacità di interazione orale. Utilizzando la piattaforma (accedendo da uno dei computer messi a disposizione dalla scuola o direttamente da casa) lo studente ha la possibilità di sostenere il test prima del colloquio e di conseguenza ottimizzare i tempi dello stesso. Il tempo necessario a sostenere il test è di circa un'ora. Il docente può visualizzare il risultato prima di incontrare il candidato oppure direttamente durante il colloquio.

La visualizzazione nella piattaforma è organizzata in questo modo: una volta entrati nella sezione *Accoglienza* viene visualizzata la seguente pagina (Figura 2) contenente le 3 sezioni e i vari esercizi: il candidato deve svolgere un esercizio per ogni sezione scegliendone, laddove possibile, uno tra quelli proposti:

Figura 2.



### 3.1.1. Dettato

Il dettato è utile a capire se lo studente riesce a riprodurre in forma scritta ciò che ascolta. Nell'esercizio costruito in *Hot Potatoes*, è stato incorporato un file audio: lo studente gestisce autonomamente l'esercizio, ascolta la parola e la scrive nel gap. Se il vocabolo digitato è corretto, viene attribuito 1 punto per un totale di 15 e se necessario il candidato ha la possibilità di fermare l'audio e riascoltare. La risposta corretta viene visualizzata in grassetto ed incorporata nel testo dell'esercizio, se invece è sbagliata la casella rimane aperta alla modifica (Figura 3); al termine dell'esercizio viene visualizzata la finestra che indica la percentuale di risposte corrette.

Figura 3.

**DETTATO**

Inserisci negli spazi la parola che senti. Puoi fermare l'audio dopo ogni parola.

Il tuo punteggio è: 6%.  
Alcune risposte sono sbagliate:

**Audio**

0:00 / 0:00

**ASCOLTA L'AUDIO E COMPLETA I VOCABOLI DA 1 A 15**

1. **limone** 2.  3.  4.  5.

6.  7.  8.  9.  10.

11.  12.  13.  14.  15.

[Controlla risposta](#) | [Suggerimento](#)

### 3.1.2. Uso della lingua

L'esercizio di uso della lingua serve a capire il livello di conoscenza dell'italiano del candidato. Si tratta di un esercizio a scelta multipla in cui le domande sono poste in ordine di difficoltà crescente; lo studente seleziona la risposta corretta totalizzando un massimo di 20 punti. Una volta avviato, il test si configura come segue (Figura 4): sulla destra appare la casella di navigazione con il numero di domande; in bianco le risposte da dare, in grigio quelle date ed ancora modificabili; il candidato sceglie tra le tre opzioni proposte, il limite di tempo per lo svolgimento dell'esercizio è di un'ora. Il candidato risponde alle varie domande e sul fondo della pagina clicca su *Successivo*.

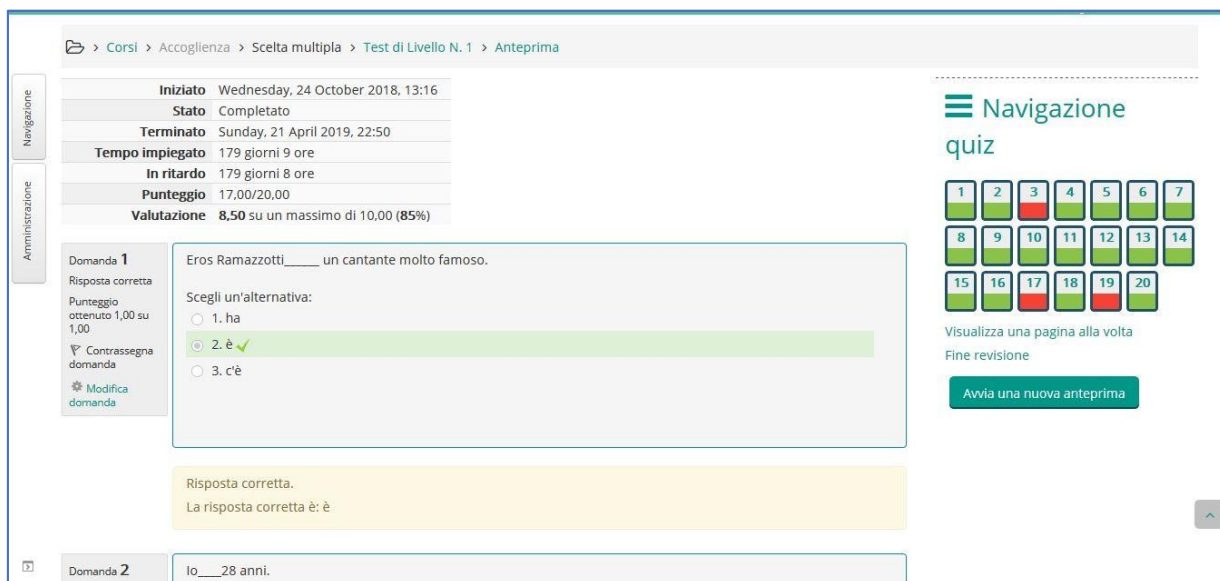
Una volta terminato l'esercizio, le risposte vengono salvate e cliccando su *Invia tutto e termina* viene visualizzato il risultato del test: le risposte inserite correttamente sono evidenziate in verde mentre quelle sbagliate sono colorate di rosso; viene quindi visualizzata la correzione dell'esercizio (Figura 5):



Figura 4.



Figura 5.



Infine il report mostra i tentativi fatti con i relativi voti (Figura 6):

Figura 6.



### 3.1.3. Descrizione dell'immagine

L'esercizio richiede allo studente di comporre un breve testo per descrivere l'immagine visualizzata a schermo. All'interno della sezione *Accoglienza* c'è una lista di quiz (Figura 2); alla voce *descrizione dell'immagine* lo studente dovrà sceglierne una tra quelle proposte. Per facilitare la scelta ogni compito è nominato con il tema, per esempio *al mercato, la città, al parco* e così via.

L'esempio mostra un'immagine che ritrae una famiglia durante il pranzo. Una volta avviato l'esercizio verrà visualizzata la pagina nella quale lo studente scriverà la breve composizione nella finestra posta sul fondo. L'insegnante può decidere sia dei limiti di tempo per lo svolgimento, sia il numero massimo di parole inseribili (Figura 7):

Figura 7.

> Corsi > Accoglienza > Descrizione dell'immagine > Descrizione dell'immagine: A Pranzo > Anteprima

Domanda 1  
Risposta non ancora data  
Punteggio max.: 1,00  
Contrassegna domanda  
Modifica domanda

nell'immagine vedo una famiglia che mangia il pranzo...

Successivo

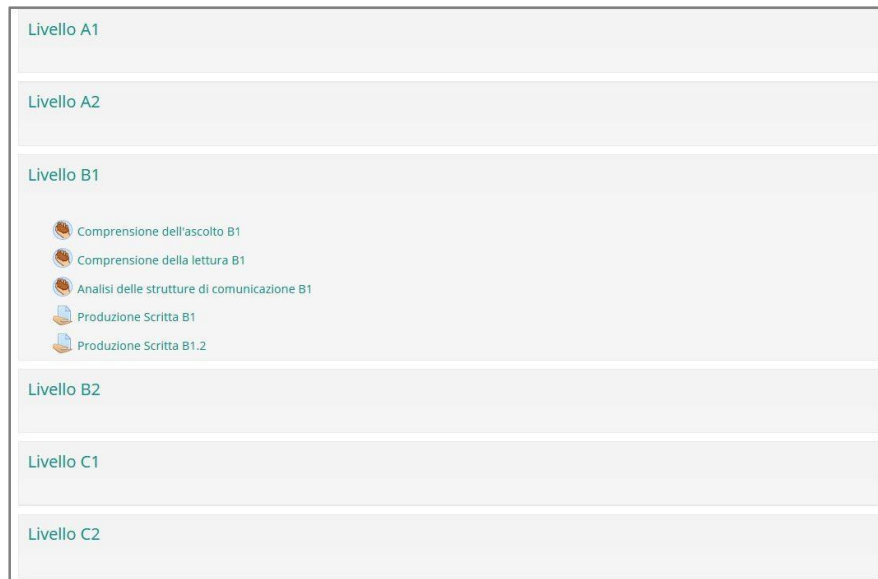
Una volta terminato si clicca su *Successivo* e verrà mostrato il riepilogo dell'esercizio svolto; il candidato può rivedere e modificare quanto prodotto o ripetere il compito da capo. Il docente deve correggere manualmente la produzione scritta ed assegnare un voto o dare un feedback.

### 3.2. Simulazione d'esame

Il momento in cui lo studente si prepara all'esame è sempre vissuto con ansia. Le simulazioni proposte in classe richiedono tempi lunghi per lo svolgimento e potrebbero essere autogestiti dai candidati. Le prove di ascolto hanno una durata che va da 30 minuti ad un'ora e mezza a seconda del livello, mentre le prove di lettura in media un'ora o più. Caricare sulla piattaforma una quantità di simulazioni di cui lo studente può liberamente disporre secondo i propri tempi può essere utile per esercitarsi anche al di fuori delle ore curricolari.

All'interno della piattaforma c'è la sezione *Simulazioni d'esame*; per ogni livello è stata creata quindi una sottosezione. Verrà presa da esempio una simulazione della certificazione CILS<sup>7</sup>, la prova è così strutturata: 3 prove di ascolto, 3 prove di lettura, 2 prove di produzione scritta, 4 prove di analisi delle strutture comunicative, 2 prove orali. Le tecniche utilizzate sono la *scelta multipla*, il *vero o falso*, la *ricomposizione del testo*, il *cloze test*. Il livello B1<sup>8</sup> farà da esempio, cliccando sull'apposita sezione verrà visualizzato quanto segue (Figura 8):

Figura 8.



<sup>7</sup> Certificazione di italiano come lingua straniera - Università per Stranieri di Siena.

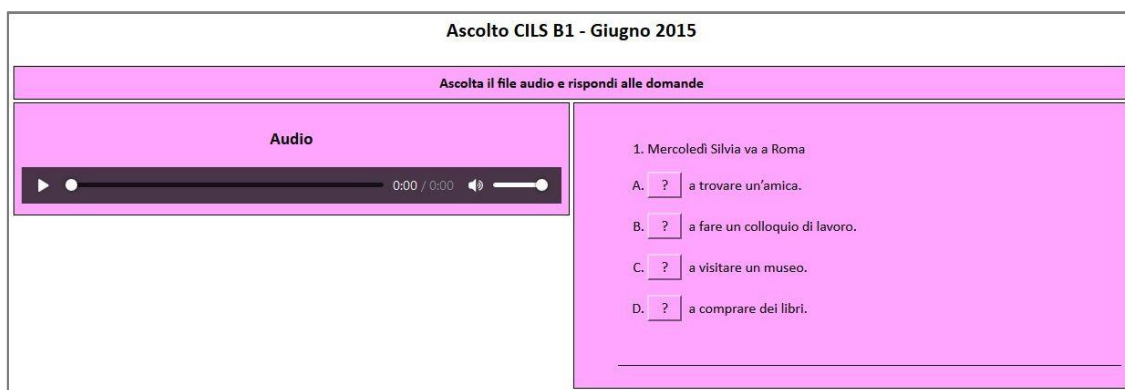
<sup>8</sup> Il livello B1 viene definito nel QCER come “livello soglia” (o threshold level). Insieme al livello B2 (o “livello progresso”) costituisce la seconda fascia di competenza, definita intermedia.

Lo studente troverà all'interno della "classe virtuale" le esercitazioni delle suddette prove. Ad esclusione della prova orale, *Hot Potatoes* ed *ExeLearning* ci permettono di digitalizzare le simulazioni d'esame; le prove di comprensione saranno corrette in automatico in modo da dare allo studente un riscontro immediato rispetto a quanto svolto, mentre la prova di produzione scritta deve essere corretta dal docente.

### 3.2.1. Comprensione dell'ascolto

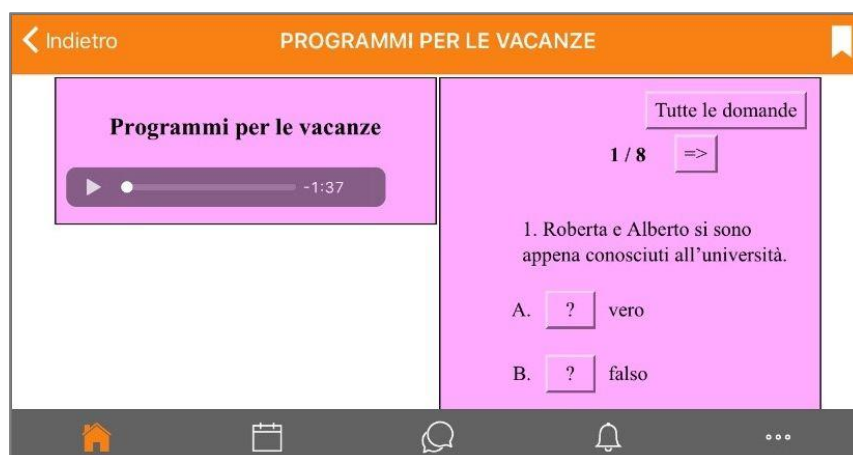
Questo esercizio è composto da un file audio e delle domande a *scelta multipla*: per svolgere l'esercizio è necessario selezionare la risposta dopo o durante la riproduzione dell'audio e *Hot Potatoes* restituisce immediatamente il risultato (Figura 9) e il riepilogo finale.

Figura 9.



L'applicazione Moodle per smartphone e tablet non supporta il plugin di *Hot Potatoes*, è quindi necessario comprimere l'esercizio in una cartella SCORM per poterlo visualizzare e svolgere (Figura 10).

Figura 10.



### 3.2.2. Comprensione della lettura

L'immagine che segue mostra l'esercizio di comprensione della lettura (Figura 11):

Figura 11.

**Letture B1 Dicembre 2009 - Prova 1**

---

**Leggi le domande e scegli l'opzione corretta**

---

**I NONNI RACCONTANO**

I *'Nonni leggendari'* sono un gruppo di pensionati oltre i 60 anni che hanno fatto della loro passione per favole, racconti e libri un nuovo lavoro. Un amore che vogliono trasmettere ai più piccoli attraverso la lettura ad alta voce nelle scuole materne e nelle prime elementari. Nel 2002 una quindicina di anziani ha partecipato a un corso di lettura ad alta voce alla biblioteca del quartiere. Dieci incontri dove hanno imparato con un'attrice ritmo, respiro e mimica, gli ingredienti necessari per interpretare la pagina di un libro come un testo teatrale e hanno preso il diploma ufficiale di *'Nonno leggendario'*, anche se alcuni di loro nonni non lo sono nemmeno. *"I miei nipoti diventano tutti i bambini a cui racconto le favole"*, spiega Cristina, ex insegnante di 64 anni. Quando i *'Nonni leggendari'* arrivano nella classe con le loro storie è sempre una festa. *"Appena iniziamo a leggere, magari i bimbi sono sparsi per la stanza a giocare. Ma gradualmente, quando il racconto entra nel vivo, ce li ritroviamo tutti attorno, anche seduti sulle ginocchia per vedere le figure"* dice Giovanni, ex ferroviere di 59 anni. *"Quando lavoravo"* continua *"ogni sosta del treno era il momento giusto per prendere un libro e iniziare a viaggiare in un altro modo"*. La scelta dei titoli è molto importante per i Nonni. Si riuniscono ogni mese per decidere quali sono i testi migliori e mettere a quelli promossi il bollino *'Nonni leggendari'*, che garantisce qualità e sicurezza. *"I bimbi preferiscono le storie fantastiche con i mostri, ma noi proponiamo anche favole tradizionali come Il gatto con gli stivali e Pinocchio o novelle di Gianni Rodari"* chiarisce Cristina. *"Sono importanti anche i disegni, la grafica e i colori dei testi per attrarre di più il loro sguardo"*. Il racconto si trasforma poi nei disegni che i piccoli consegnano ai Nonni la volta successiva. I volontari hanno scritto le loro impressioni e fra poco esce un piccolo libro a cura della responsabile della biblioteca.

Tutte le domande

1 / 7 =>

**1. I 'Nonni leggendari' sono**

A. ? ex insegnanti di scuola elementare

B. ? scrittori di fiabe e racconti

C. ? persone che hanno smesso di lavorare

D. ? maestri di scuola materna

Sul lato sinistro viene visualizzato il testo e sul lato destro le domande a *scelta multipla*. Come per l'esercizio precedente (*Comprensione dell'ascolto*) lo studente può scegliere la risposta e visualizzare la successiva oppure cliccare su *Tutte le domande* per averne una panoramica.

### 3.2.3 Analisi delle strutture della comunicazione

L'immagine mostra l'esercizio di analisi delle strutture della comunicazione (Figura 12); in ogni casella deve essere inserita la forma corretta del verbo indicato tra parentesi. Se lo studente si dovesse trovare in difficoltà, può cliccare sul punto di domanda (ove disponibile) e gli verrà dato un suggerimento. In alcuni casi sono possibili più risposte che l'insegnante può impostare in fase di configurazione dell'esercizio. Al termine, cliccando sul tasto *controlla risposta* posto sul fondo sarà visualizzato il risultato ottenuto: le risposte corrette vengono incorporate nel testo in grassetto mentre quelle non date o sbagliate rimangono modificabili.

Figura 12.

**IL RISTORANTE DEI SOGNI**

**Completa con i verbi ai tempi verbali corretti**

---

Il tuo punteggio è: 14%.  
Alcune risposte sono sbagliate:

Con l'aiuto di un bravo cuoco tre ragazzi (1. rilanciare) **hanno rilanciato** un vecchio locale nelle colline toscane.

Quando hai vent'anni, di solito la vita ti (2. apparire) **appare** ancora più un divertimento che un impegno. Ma tre ragazzi (3. decidere) **hanno deciso** di mettersi in gioco invece di andare in vacanza. Così in estate (4. iniziare)  un progetto per un ristorante nelle colline toscane vicino a San Gimignano. I protagonisti ci (5. raccontare)  la loro storia. Praticamente tutto (6. iniziare)  per gioco. Martina è una delle socie e lei (7. essere)  in Inghilterra a fare un corso di formazione. Quando è ritornata alla fine dell'estate (8. avere)  un'idea in testa: aprire un ristorante. Per portare avanti questa idea (9. contattare)  il suo amico Lorenzo che ancora non (10. sapere)  che cosa fare. Lorenzo dopo aver ascoltato Martina, (11. accettare)  di collaborare con lei. Il difficile (12. essere)  trovare un cuoco capace di stupire i clienti. Così attraverso una ricerca attenta su internet Martina e Lorenzo (12. scoprire)  un giovane cuoco milanese pronto a cambiare città e regione per iniziare questa avventura nelle colline toscane. Il giovane cuoco ha fatto rapidamente la valigia ed (13. venire)  in Toscana. "Dal punto di vista culinario" - spiega Martina - "ci siamo messi tutti insieme e (14. studiare)  i menù. Utilizziamo prodotti stagionali, ma in quantità limitate, il che ci (15. consentire)  di servire pietanze sempre fresche e di limitare gli sprechi. Piatti semplici, mai banali: all'apparenza (16. sembrare)  gli stessi che si possono mangiare a casa, ma sono completamente diversi. Tutto sta nel sapore. Ed è il sapore quello che (17. contare) ". I tre ragazzi (18. sfruttare)  l'occasione per dimostrare che nonostante le difficoltà e la giovane età si può realizzare un sogno. All'inizio (19. avere)  paura di non farcela. Ma la creatività e l'intelligenza (20. aiutare)  questi giovani.

### 3.2.4. Produzione scritta

Questo tipo di prova deve essere valutata manualmente dal docente che può assegnare un voto e dare un feedback attraverso la funzione *commento* della piattaforma.

Esistono due modalità per la consegna: la prima consiste nel caricare un documento di testo con la traccia da sviluppare che lo studente eseguirà all'interno dello stesso per poi ricaricarlo in piattaforma (Figura 13):

Figura 13.

Produzione Scritta B1

**Riepilogo delle valutazioni**

Partecipanti	2
Bozze	0
Consegne	0
In attesa di valutazione	0

[Visualizza/valuta tutte le consegne](#)

**Stato consegna**

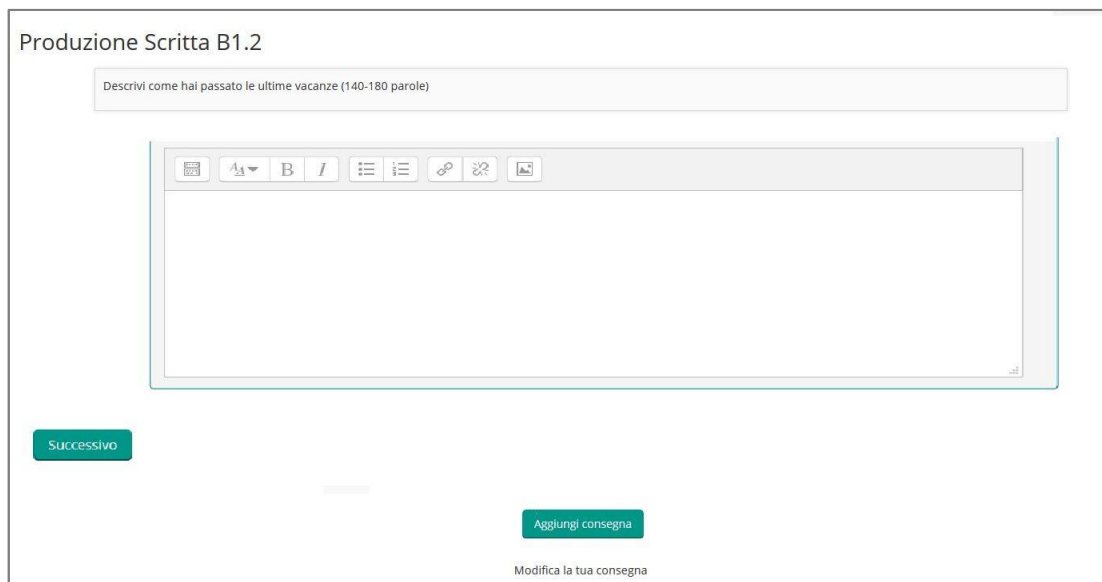
Numero tentativo	Tentativo 1 (Tentativi consentiti: 3)
Stato consegna	Nessun tentativo
Stato valutazione	Non valutata
Ultima modifica	Wednesday, 10 October 2018, 00:38

[Modifica la tua consegna](#)



Nel secondo caso, invece, la traccia da sviluppare viene visualizzata nella parte alta della pagina all'interno della casella di testo e si avrà la possibilità di scrivere il tema direttamente in piattaforma. Al termine dell'esercizio cliccando su *Aggiungi consegna* si invia il compito svolto al docente (Figura 14):

Figura 14.



The screenshot shows a web interface for a writing assignment. At the top, the title "Produzione Scritta B1.2" is displayed. Below it is a text input field with the prompt "Descrivi come hai passato le ultime vacanze (140-180 parole)". Underneath the input field is a rich text editor with a toolbar containing icons for text color, bold, italic, bulleted list, numbered list, link, unlink, and image. Below the editor is a green button labeled "Successivo". At the bottom center, there is a green button labeled "Aggiungi consegna" and a link labeled "Modifica la tua consegna".

#### 4. SUPPORTO DIDATTICO IN UNA CLASSE DI B1

Kids would rather watch YouTube than read a book. According to Pearsons<sup>9</sup> survey when it comes to the use of social media, YouTube was the big winner among GenZ<sup>10</sup> kids (with 82 percent reportedly using it compared to 67 percent of Millennials<sup>11</sup>). [...]

Similar to social media use, YouTube also reigns supreme for GenX-ers in terms of their preferred way of learning. Fifty-nine percent of the GenX group rated YouTube as their learning tool of choice. By comparison, 55 percent of Millennials chose YouTube as their preferred method<sup>12</sup>.

Il testo qui riportato riassume un sondaggio condotto dalla casa editrice Pearsons da cui risulta che il 59% dei ragazzi nati dal 2010 in poi e il 55% dei Millennials preferiscono utilizzare YouTube come metodo di apprendimento piuttosto che un libro. I dati citati

<sup>9</sup> [https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners\\_final.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf).

<sup>10</sup> Nati tra dal 2010 in poi [https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione\\_Z](https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione_Z).

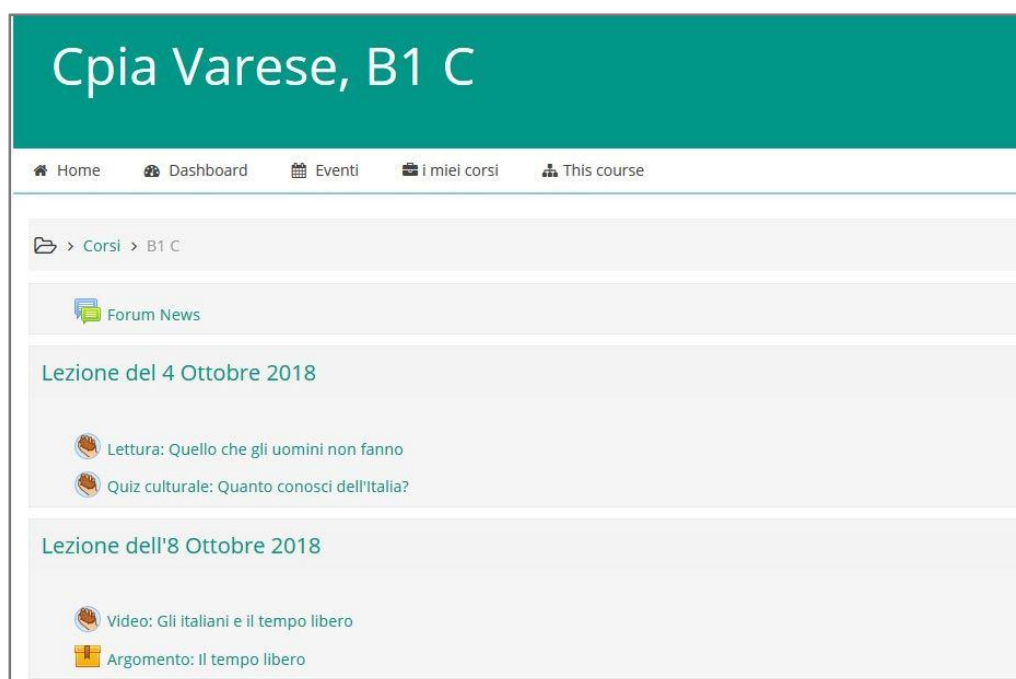
<sup>11</sup> Nati tra il 1995 e il 2010 [https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione\\_Y](https://it.wikipedia.org/wiki/Generazione_Y).

<sup>12</sup> <http://redtri.com/kids-prefer-youtube-videos-over-books-survey-finds/>.

non possono essere ignorati: l'apprendimento si sta spostando sempre più sul digitale e questa dinamica negli anni a venire diventerà sempre più evidente.

Nelle classi del CPIA sono previste 4 ore settimanali di lezione, escluso il livello di ALFA 1 che prevede 6 ore settimanali; il tempo è quindi abbastanza ridotto. L'utilizzo della piattaforma può ampliare le ore dedicate alle esercitazioni in autonomia, permettendo al docente di ottimizzare i tempi di insegnamento in classe. Gli studenti, anche quelli totalmente analfabeti, sanno utilizzare il telefono cellulare e si servono della funzione *messaggio vocale* laddove non siano in grado di scrivere: chiedere loro di utilizzare i propri dispositivi per svolgere i compiti potrebbe andare incontro alle loro esigenze. L'immagine che segue mostra la "classe virtuale" di livello B1 (Figura 15):

Figura 15.



È possibile impostare una scadenza per la consegna dei compiti se ritenuto adeguato; una grande varietà di materiali a supporto delle lezioni possono essere inseriti: questi saranno utili per il recupero degli argomenti per coloro che si iscriveranno durante il corso dell'anno o per coloro che dovessero rimanere assenti.

#### 4.1. *Esercizi di ascolto*

Gli esercizi di ascolto al livello B1 hanno una durata di circa 30 minuti. Se la lezione si svolge durante le ore serali, lo studente farà sicuramente fatica a mantenere la concentrazione: caricando l'ascolto in piattaforma si darà la possibilità di accedere via smartphone e lo studente avrà la possibilità di utilizzare le proprie cuffie, con un ascolto meno disturbato, nel momento della giornata che preferisce. L'insegnante può visualizzare



il report dei risultati di tutti gli studenti e andare ad intervenire in classe sui punti rilevati come critici.

L'esercizio di ascolto si configura come visto in precedenza per la simulazione d'esame (Figura 16):

Figura 16.

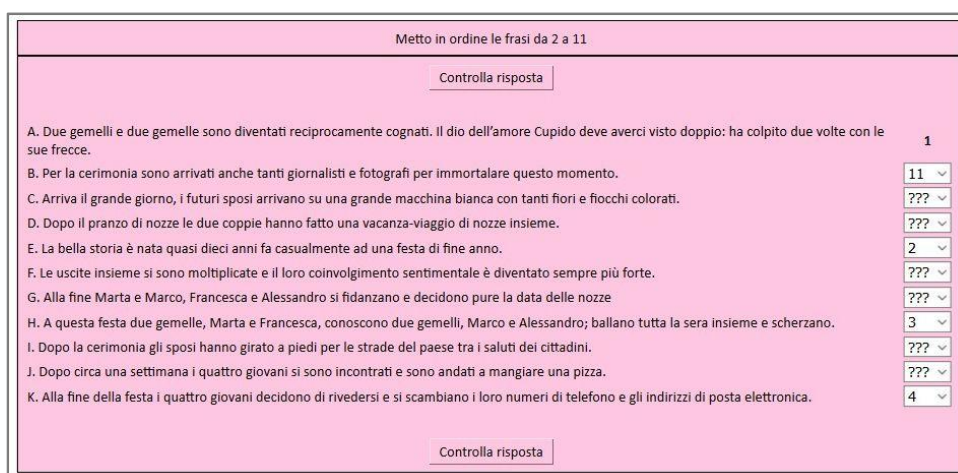


La creazione di un esercizio come quello riportato in esempio richiede un tempo di 10 minuti, tenendo conto che può essere riproposto in numerose classi e modificato leggermente o sostanzialmente a seconda delle esigenze.

#### 4.2. Prova di lettura

Le modalità di creazione di esercitazioni di lettura in *Hot Potatoes* sono molteplici, come abbiamo visto in precedenza (Figura 11). Nell'immagine che segue viene visualizzato un testo da riordinare: (Figura 17)

Figura 17.



In alternativa è possibile utilizzare *ExeLearning*, come nel seguente esempio (Figura 18):

Figura 18.

## Gli italiani e il tempo libero

### Attività di lettura

Come passano il tempo libero gli italiani? Secondo **Istat\*** la maggioranza degli italiani guarda abitualmente la televisione, legge poco e fa poco sport. Tra le attività preferite ci sono infatti guardare la televisione, andare al cinema, e uscire con gli amici.

L'attività culturale fuori casa preferita degli italiani nel tempo libero è andare al cinema. Il 47,8% della popolazione dichiara di guardare almeno un film all'anno. Altre attività culturali popolari sono le visite ai musei e alle mostre (27,9%) e agli spettacoli sportivi (25,2%). Solo il 18,9% va a teatro. All'ultimo posto ci sono i concerti di musica classica, con solo il 9,3% della popolazione.

Gli italiani non praticano molto sport. Si dedica all'attività fisica solo il 28,2% degli italiani e i "pigri" restano ancora il 39,9% della popolazione.

Anche leggere è un passatempo poco amato. Solo il 41,4% legge almeno un libro all'anno, e meno di un italiano su due legge un quotidiano almeno una volta alla settimana. Sempre più italiani preferiscono leggere giornali o riviste on line, ma sono i giovani tra i 18 e i 24 anni i maggiori fruitori dei libri online o e-book.



[Premere Qui](#)

### Domanda a Scelta Multipla

1. Nel tempo libero gli italiani preferiscono:

- a) giocare a calcio
- b) andare a teatro

Gli esercizi creati in *ExeLearning* devono essere compressi in una cartella SCORM, la quale oltre che caricata in Moodle, può essere inviata via email allo studente che decomprimendola e aprendo il file nominato "index.html" potrà svolgere l'esercizio anche in modalità offline; tuttavia il docente non potrà avere un effettivo riscontro rispetto allo svolgimento dell'attività inviata.

### 4.3. Esercizi grammaticali

Gli esercizi grammaticali sono spesso percepiti come noiosi ma utili; creare esercizi interattivi che stimolino lo studente può alleggerire la trattazione degli argomenti. L'immagine 19 mostra un esercizio di riflessione grammaticale all'interno di un'unità di apprendimento creata in *ExeLearning* (Figura 19).

Figura 19.

Argomento: Il tempo libero

Modalità revisione

Il tempo libero

- Il tempo libero
- Vero o Falso?
- Gli Italiani e il tempo libero
- Riflessione grammaticale

### Riflessione grammaticale

#### Attività Cloze

Leggi le frasi e completa con il presente indicativo dei verbi regolari:

- Tutte le domeniche Anna  (correre) nel parco per un'ora.
- Quando è libero Giacomo  (nuotare) in piscina.
- Tu  (giocare) a calcio?
- Raramente (io)  (guardare) la televisione,  (preferire) uscire con gli amici.
- Io e la mia famiglia non  (parlare) inglese.
- Marta e Lucia  (amare) la musica, Marta  (suonare) la chitarra e Lucia  (cantare).

Invia

Nella parte sinistra sono visualizzate le varie pagine poste in rapporto gerarchico che rimandano alle altre sezioni dell'unità. La principale è un'introduzione lessicale con argomento "il tempo libero", successivamente gli esercizi di lettura con *vero o falso* e *scelta multipla*, infine la *riflessione grammaticale*. Lo studente completa il *cloze test* inserendo i verbi coniugati, e clicca su *invia* per visualizzare il report dell'esercizio svolto.

#### 4.4. Esercizi video

L'immagine seguente mostra un'attività con un video (Figura 20):

Figura 20.

### LA SVEGLIA DI FANTOZZI

Guarda il video e scegli se le affermazioni sono vere o false

Leggi le domande e scegli l'opzione corretta


La sveglia di Fantozzi

1 / 22 => Tutte le domande

1. Fantozzi si sveglia alle 7.51

A.  VERO

B.  FALSO

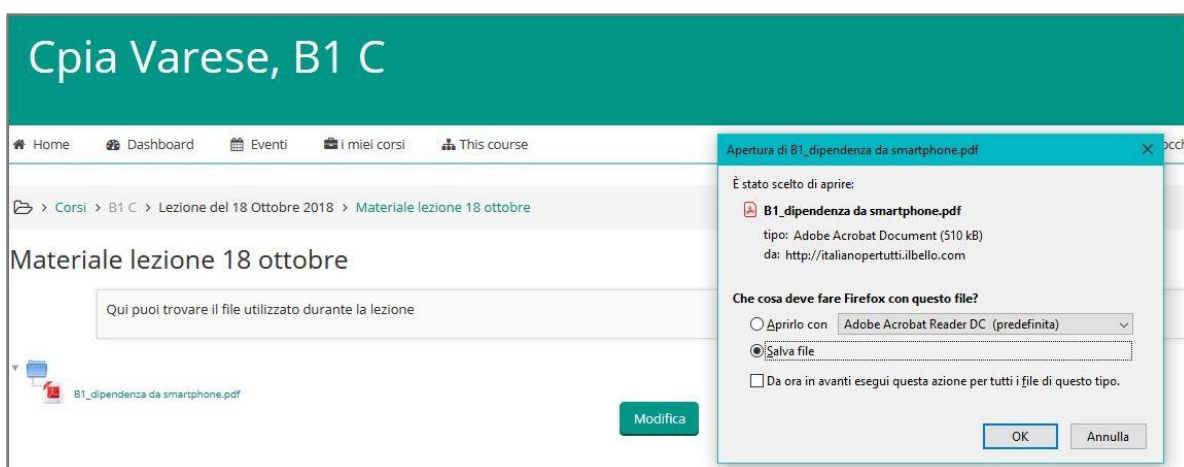


È stato effettuato l'embed<sup>13</sup> da YouTube all'interno di *Hot Potatoes* attraverso il codice che permette di visualizzare il video stesso direttamente nell'esercizio. Le potenzialità di creazione di questo tipo di esercizio sono ampie e stimolanti per l'apprendente.

#### 4.5. Cartella con i materiali

Nel CPIA vengono principalmente utilizzate fotocopie a supporto della didattica; per gli studenti assenti o abituati a studiare o leggere sullo schermo, sarà utile caricare in piattaforma i materiali presentati in classe in formato multimediale che potranno essere stampati o visualizzati in qualsiasi dispositivo (Figura 21).

Figura 21.



## 5. SECONDA PARTE: SPERIMENTAZIONE PRATICA

La sperimentazione di Moodle all'interno del CPIA è stata condotta su due classi di livello A1, due classi di livello A2, una classe di livello B1. Nelle prime 4 classi il numero medio di corsisti frequentanti è di circa 15, nella classe di livello B1 è di circa 20. L'Istituto è interamente coperto da connessione WiFi, ogni classe è dotata di una LIM e la scuola dispone di 30 computer portatili per l'utenza che sono stati messi a disposizione della sperimentazione, dando anche la possibilità agli studenti di praticare il cosiddetto BYOD<sup>14</sup> auspicato dal PNSD al punto 4.1 azione 6 *Politiche attive per il BYOD* (PNSD, 2015: 47). I banchi all'interno delle classi sono mobili e assemblabili in isole per facilitare i lavori collaborativi e la socializzazione all'interno del gruppo classe; questi divengono fondamentali quando si utilizza il digitale: il presupposto di ogni *Social Media* e *Social Network* è infatti la condivisione e cooperazione che devono avvenire secondo modalità di non competizione ma al contrario di collaborazione coordinata.

<sup>13</sup> Letteralmente "incorporazione".

<sup>14</sup> BYOD: Bring Your Own Device (porta il tuo dispositivo) – lo studente può portare il proprio computer o tablet in classe e utilizzare la connessione dell'Istituto.

### 5.1. Utilizzo di Moodle per i compiti a casa

La fase iniziale è stata quella di presentazione di Moodle come *classe virtuale* ai corsisti di livello B1 mostrandone le potenzialità per svolgere esercitazioni e compiti al di fuori delle ore di lezione. Dopo la raccolta degli indirizzi email, per ognuno degli studenti è stato creato un account all'interno della piattaforma Moodle con le credenziali che sono poi state inviate ad ogni corsista che ne ha confermato la ricezione. Il login e le attività svolte all'interno della piattaforma sono state monitorate per circa 90 giorni, nell'arco dei quali solo 3 corsisti hanno effettuato l'accesso una sola volta e hanno svolto non più di 2 esercitazioni ciascuno.

Al termine del periodo di osservazione, agli studenti è stato chiesto sull'uso della piattaforma: la maggior parte ha dichiarato di non avere tempo per svolgere le attività proposte al di fuori delle ore scolastiche (doveroso è sottolineare che quasi nessuno tra loro svolge gli esercizi dati nemmeno su supporto cartaceo); l'ipotesi che i compiti sarebbero stati svolti su dispositivi digitali era errata. Inoltre molti hanno aggiunto di aver dimenticato le credenziali di accesso, l'URL del sito e le modalità di utilizzo dello stesso. Per ovviare al problema e per rispettare il principio di raggiungibilità, si è pensato di rendere i corsi virtuali accessibili in modalità *ospite* per facilitare e velocizzarne l'accesso; tuttavia il sito utilizzato non è indicizzato nei motori di ricerca, pertanto solo conoscendo l'esatto indirizzo URL è possibile accedervi.

A seguito dello scarsissimo se non nullo successo della proposta di utilizzo come esercitazioni a distanza, si è pensato di utilizzare Moodle direttamente in classe creando un *laboratorio mobile*<sup>15</sup> (PNSD, 2015: 44).

### 5.2. Reazione all'uso in classe: *Giornale di Bordo*

Ad ogni studente è stato consegnato un computer portatile durante le ore di lezione o è stato permesso di utilizzare il proprio dispositivo (BYOD); sono stati quotidianamente raccolti quanti più dati possibili riguardo alle reazioni delle classi in rapporto al lavoro svolto su supporto digitale.

Il primo dato da rilevare è di carattere tecnico: il WiFi della scuola, dotato di *Firewall*<sup>16</sup>, tentava di bloccare l'accesso al sito *Italiano per tutti* non ritenuto sicuro perché privo di licenza HTTPS<sup>17</sup>. Inoltre, mentre 20 utenti erano loggati al sito in contemporanea, quest'ultimo risultava molto rallentato e spesso la pagina web andava in *timeout* richiedendo all'utente di ricaricare l'esercizio e svolgerlo da capo. Infine la versione Moodle caricata sull'*hosting* gratuito permette di caricare documenti delle dimensioni massime di 5MB risultando molto limitante. Per questo motivo si è preferito aprire un nuovo sito a pagamento: i problemi di sicurezza sono stati ovviati; l'*hosting* scelto, "Easy

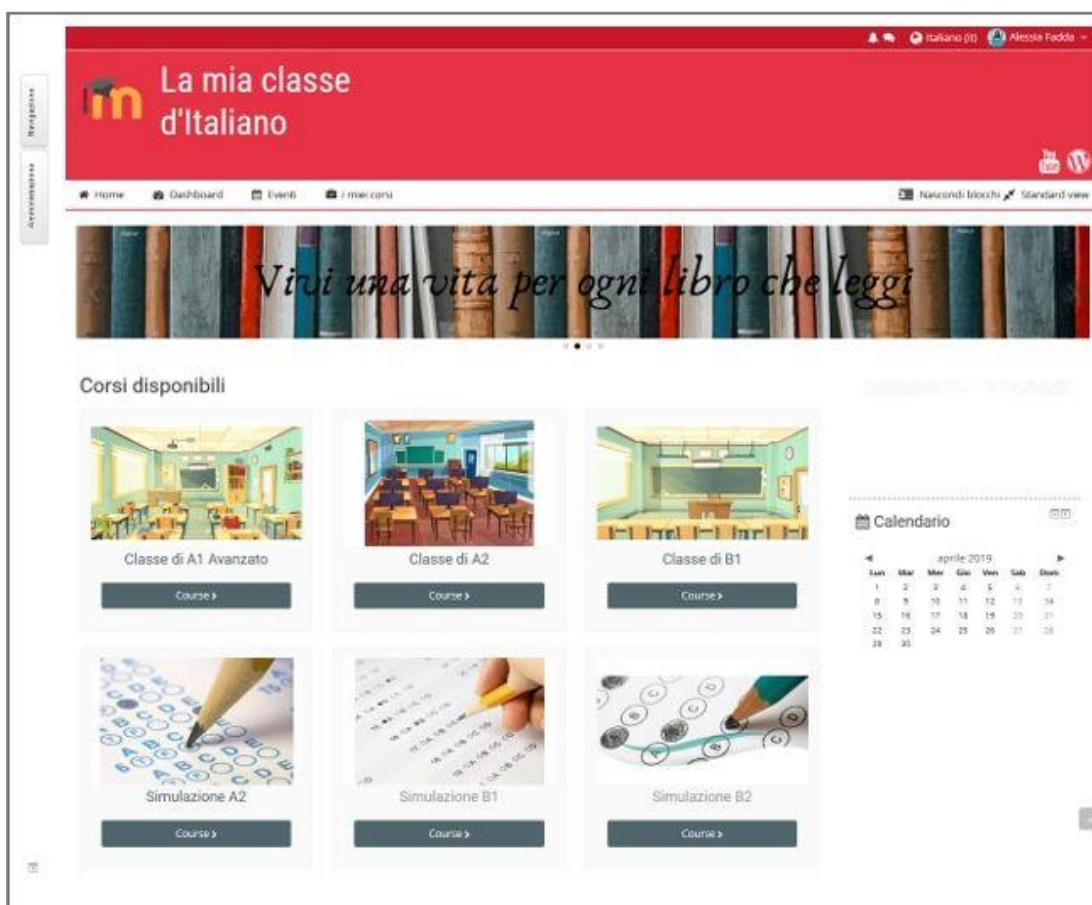
<sup>15</sup> Secondo il Piano Nazionale Scuola Digitale il "Laboratorio Mobile" è un'aula multimediale dotata di dispositivi digitali mobili (p. 44).

<sup>16</sup> Firewall: (*muro tagliafuoco*) è un componente di difesa perimetrale di un rete informatica, che può svolgere funzioni di collegamento tra due o più segmenti di rete, fornendo dunque una protezione in termini di sicurezza informatica della rete stessa.

<sup>17</sup>HTTPS: HyperText Transfer Protocol over Secure Socket Layer, è un protocollo per la comunicazione sicura attraverso una rete di computer utilizzato su Internet.

*Linux*<sup>18</sup>, messo a disposizione da *Aruba* dispone di licenza HTTPS e permette il caricamento di file dalle dimensioni illimitate; supporta inoltre numerosi utenti loggati contemporaneamente senza subire alcun rallentamento e risulta decisamente performante. Il nuovo sito creato si chiama *La mia classe d'italiano*. L'interfaccia è stata resa più chiara e accattivante possibile: l'estetica non è infatti secondaria nel mondo dei *Social Media* di oggi e avere a disposizione una pagina *Home* in cui siano chiari i comandi può fare la differenza. Nel piè di pagina sono stati aggiunti dei link a siti utili quali il dizionario, il traduttore, l'enciclopedia e una cartella di materiali scaricabili da Google Drive. Lo scopo dei link è quello di far sentire allo studente che all'interno del sito può trovare tutto ciò che gli serve, incentivandone ulteriormente l'utilizzo (Figura 22).

Figura 22.



### 5.2.1. *Classi di livello A1*

La prima delle classi di livello A1 è composta da adolescenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni che frequentano anche la scuola secondaria di primo o secondo grado. Il

<sup>18</sup> <https://hosting.aruba.it/hosting/linux-easy.aspx>.



riscontro da parte degli studenti è stato fortemente positivo: sono nativi digitali abituati al contatto con lo schermo e con dispositivi digitali. Si è tuttavia rilevato un dato inaspettato: molti di essi, nonostante facciano parte della cosiddetta *Generazione Z*, non hanno grande dimestichezza con lo strumento; si è infatti osservata una certa fatica nell'utilizzo della tastiera fisica, meno pratica dell'abituale schermo *touchscreen*; spesso i corsisti non riuscivano ad impostare la visualizzazione della pagina non sapendo coordinare le barre di scorrimento per avere una panoramica globale e chiara dell'esercizio da svolgere.

È stato successivamente somministrato un questionario di gradimento: questo tipo di utenza preferisce lo smartphone al computer (85%) e se esistesse la possibilità di utilizzare il tablet al posto del computer, preferirebbe di gran lunga il tablet (92%). I motivi per cui il computer non è la prima scelta della classe sono:

- risulta pesante e ingombrante, spesso preferiscono utilizzare il proprio dispositivo in treno, in autobus o comunque non seduti alla scrivania;
- non è *touchscreen* e non sono abituati all'uso di una tastiera fisica;
- l'interfaccia grafica non è *user friendly* come l'interfaccia dei dispositivi quali tablet e smartphone: questi ultimi infatti utilizzano *App* che sono più semplici e intuitive da gestire e richiedono meno competenze tecniche.

Gli utenti che definiamo *nativi digitali*<sup>19</sup> sono spesso “ignoranti digitali”<sup>20</sup> (Castaldo, 2015); emerge una significativa riflessione: categorizzare univocamente gli utenti per età e quantitativo di ore spese davanti ai dispositivi digitali non è semplice. Sebbene i nativi digitali percepiscano le tecnologie come elementi naturali, facenti parte della loro quotidianità da quando ne hanno memoria, non è altrettanto vero che questa sovraesposizione corrisponda necessariamente ad una vera competenza d'utilizzo. La realtà è piena di sfumature: il mondo delle tecnologie è stato in realtà creato dagli immigrati digitali e successivamente (ab)usato dai più giovani; i *sempre connessi* ignorano però i meccanismi che regolano il funzionamento di *devices* e gli stessi *social network*, le dinamiche di partecipazione degli strumenti comunicativi e delle comunità virtuali, le problematiche legate a *privacy* e sicurezza, senza menzionare le competenze di base quali le scorciatoie sulla tastiera, la pulizia e manutenzione del disco del computer, l'utilizzo efficace delle varie opzioni di visualizzazione. Ne emerge senza dubbio la necessità di educare i ragazzi all'uso consapevole delle tecnologie che li spinga ad essere curiosi e ad approfondire, comprendere e impadronirsi dei meccanismi culturali che sottendono alla creazione e percezione di un sé virtuale.

La seconda classe di A1 alla quale è stato proposto l'utilizzo di Moodle è stata quella nella quale si sono rilevate meno criticità: la fascia di età media dell'utenza va dai 18 ai 25 anni. La preferenza è decisamente accordata al computer rispetto al tablet o allo smartphone. Tutti gli studenti della classe in questione sono altamente scolarizzati: i giovanissimi frequentano le scuole superiori di secondo grado e i restanti hanno conseguito una laurea nel Paese d'origine. È stata rilevata una dimestichezza maggiore con lo strumento, meno difficoltà di manipolazione e uso della tastiera. Dopo la prima lezione su supporto digitale sono apparsi entusiasti ed hanno chiesto alla docente se fosse

<sup>19</sup> Nativi Digitali e Immigrati Digitali (*Digital Natives, Digital Immigrants*) sono definizioni coniate da Mark Prensky nel suo articolo *On the Horizon* (2001).

<sup>20</sup> Castaldo si riferisce agli ignoranti digitali descrivendo coloro che pur essendo iperconnessi, mancano di competenza di base nell'utilizzo delle tecnologie digitali.

possibile accedere al sito anche al di fuori delle ore scolastiche per fare esercizio. Si è altresì notato che il gruppo, dopo un mese dal cambiamento dalla classe tradizionale alla classe laboratoriale, ha preso l'abitudine alla nuova metodologia sentendola come normale. Alternando tra l'utilizzo dello schermo e del foglio di carta, si è venuto a creare una sorta di equilibrio. In questo caso si è deciso di registrare gli utenti all'interno della piattaforma per poter monitorare l'attività svolta anche al di fuori delle ore curricolari: è stato rilevato un utilizzo intensivo di Moodle; si è dunque pensato di applicare la metodologia della *Flipped Classroom*<sup>21</sup>. Il tentativo è stato applicato allo studio della grammatica e alla simulazione di dialoghi: la docente ha creato delle slide in PowerPoint e delle mappe concettuali per presentare gli argomenti grammaticali; sono stati quindi inviati dei video presi da videocorsi, messi a disposizione su YouTube dalle case editrici, in cui vengono simulati dialoghi di situazioni quotidiane (al bar, al ristorante, alla stazione e così via). Al termine della presentazione gli studenti erano tenuti a svolgere degli esercizi all'interno di Moodle; in classe veniva poi richiesto loro di produrre un testo, un dialogo o simulare una situazione utilizzando gli elementi grammaticali e lessicali appresi.

Il successo di questa metodologia è stato discreto: alcuni studenti non hanno avuto modo di seguire il programma a causa degli impegni scolastici o lavorativi. Spesso per i corsisti del CPIA impegnarsi nello studio al di fuori delle ore del corso risulta difficoltoso: per questo motivo la metodologia della *Classe Capovolta* non si addice a questo tipo di utenza nella totalità dei casi.

### 5.2.2. Classe di livello A2

La prima classe di livello A2 nella quale è stata proposta la piattaforma ha un'utenza molto varia: richiedenti asilo scarsamente scolarizzati di età compresa tra 18 e 20 anni e corsisti altamente scolarizzati tra 35 e 40 anni. I primi si sono dimostrati decisamente impacciati davanti allo strumento, i secondi invece poco entusiasti. Un corsista in modo particolare, dopo la seconda lezione con il computer si è detto molto scontento: essendo costretto a lavorare tutto il giorno sul computer, vorrebbe evitare di utilizzarlo in classe e preferirebbe avere modo di socializzare con i compagni. Gli è stato fatto notare che la socializzazione non cambiava rispetto alle lezioni su supporto cartaceo perché il testo e il tipo di esercizio utilizzati erano esattamente gli stessi, l'unica differenza era rappresentata dal supporto. Nel caso specifico, come in altri potenziali casi analoghi, ci si scontra con il *filtro affettivo* dell'apprendente: abituato a leggere sulla carta e con una lunga esperienza di apprendimento su questo supporto, l'utilizzo del digitale risulta faticoso e anzi si scontra con i propri modelli di apprendimento.

Per quanto riguarda invece i richiedenti asilo, il primo commento all'avvio della lezione è stato negativo: l'idea diffusa era quella di voler delegare al computer la docenza della classe in modo che l'insegnante potesse "riposare" durante le ore di lezione. Nella realtà dei fatti la dinamica che si viene a creare in classe è totalmente diversa: gli studenti che lavorano al computer chiamano continuamente l'insegnante per chiedere aiuto sia con lo svolgimento del compito, sia con l'utilizzo del computer; spesso infatti gli studenti che si apprestano per la prima volta all'uso degli strumenti digitali commettono errori grossolani,

<sup>21</sup> La Classe capovolta (*Flipped Classroom*) è una metodologia sviluppata da Jonathan Bergmann e Aaron Sams esposta nella pubblicazione "*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*", Intl Society for Technology in educ, Stati Uniti, 2012.



quali ad esempio la chiusura del browser durante lo svolgimento dell'esercizio pensando che il comando di chiusura dello stesso serva a cancellare un errore. Per ovviare al problema sono state spese circa sei ore di lezione nelle quali è stato spiegato alla classe l'utilizzo di base del computer; ore non sprecate: alcuni sono riusciti ad accedere da casa e scrivere il proprio curriculum online. Si è inoltre notato che gli studenti che commettono numerosi errori di ortografia, utilizzando gli esercizi di inserimento hanno considerevolmente migliorato la qualità dei testi prodotti a mano: se una parola scritta per riempire un *gap* nell'esercizio digitale non è perfettamente corretta, l'esercizio non la riconoscerà. In questo modo lo studente prende consapevolezza dei propri errori abituali e trasferisce le correzioni anche sulla carta. Altra nota positiva è rappresentata dal miglioramento di uno studente DSA, scarsamente scolarizzato con la tendenza ad assentarsi spesso da scuola a causa del disagio provato in classe.

Il digitale può effettivamente essere uno strumento inclusivo: modificando la dimensione dello zoom sulla pagina e utilizzando la tastiera, lo studente DSA ha beneficiato di un enorme miglioramento nelle capacità di produzione scritta. Benché sia lento nella composizione delle parole, la fatica di scrittura mediante tastiera è molto ridotta rispetto a quella su carta. Si è registrato anche un aumento di presenze da parte di quest'ultimo: finalmente ha sentito la scuola come più vicina a sé, accessibile e divertente.

Per chi invece ha espresso un giudizio negativo nei confronti dell'uso del computer, si è pensato di dare lo stesso esercizio stampato da *Hot Potatoes*: gli studenti avversi al digitale sono stati per così dire "accontentati" e hanno successivamente partecipato alle lezioni come loro solito. Appare sostenibile rilevare che obbligare un corsista all'uso del digitale laddove alzi un "solido muro" sia inutile: questo porterebbe all'abbandono del corso, tenuto conto che la percentuale di abbandono da parte dei corsisti del CPIA è molto elevata (durante l'arco dell'anno scolastico è circa del 50-60%). A differenza di una scuola secondaria di primo o secondo grado, i corsisti di un CPIA sentono molto meno l'obbligo di frequenza, il dovere di svolgere i compiti a casa e di frequentare regolarmente le lezioni. Solo un 30% dell'utenza completa il monte ore annuale e sente i compiti come un dovere; la ricaduta sull'apprendimento è evidente: coloro i quali partecipano attivamente alle lezioni raggiungono concretamente gli obiettivi prefissati. Dovere dell'insegnante è in questo caso evitare per quanto possibile l'abbandono da parte dei propri studenti.

### 5.2.3. Classe di livello B1

La classe di livello B1 nella quale è stato proposto l'utilizzo di Moodle è composta da 20 studenti di età compresa tra 16 e 50 anni con una maggioranza di utenza nella fascia 20-25 anni.

L'impatto iniziale è stato positivo; gli studenti sono apparsi per lo più entusiasti. In questa classe si può rilevare un dato: la competenza e dimestichezza con i dispositivi digitali, nonché la *forma mentis* corretta all'approccio per il loro utilizzo non corrisponde necessariamente all'età anagrafica. Infatti i corsisti di età più avanzata si sono rivelati più propensi e abili nell'uso del computer o comunque inclini ad imparare. Alcuni studenti giovani invece hanno espresso una preferenza decisa per gli esercizi su supporto cartaceo dicendosi confusi dallo schermo. Altri invece hanno sentito la modalità di lezione digitale come estranea alle proprie abitudini scolastiche culturalmente connotate: se in alcune culture ancora oggi la scuola è il luogo in cui il docente sta di fronte alla classe esternando

nozioni che gli studenti sono tenuti ad interiorizzare silenziosamente, un forte sovvertimento di questo ordine va a toccare molto negativamente coloro che hanno l'abitudine alla didattica tradizionale. In questi casi non si va solo a modificare la fruizione di contenuti: ci si scontra con modelli culturali radicati. Il docente di un CPIA, avendo a che fare con studenti per la maggior parte stranieri, deve necessariamente tener conto di questo dato.

#### 5.2.4. *Simulazione d'esame*

Il successo riscosso dalla proposta di simulazione d'esame online è stato decisamente significativo. La sperimentazione ha subito una svolta vicino alla sessione d'esame: se gli studenti del corso di livello B1 non avevano mai effettuato il login nei mesi iniziali dell'anno scolastico, con l'avvicinarsi della data della prova hanno iniziato a sentire l'esigenza di prepararsi al meglio. Molti tra loro hanno chiesto all'insegnante se fosse possibile avere a disposizione delle prove d'esame per potersi esercitare a casa: è stata creata una classe chiamata *Simulazione B1* e sono stati caricati numerosi esercizi di comprensione dell'ascolto e della lettura, analisi delle strutture della comunicazione e produzione scritta. Il *corso* creato in Moodle è stato impostato come accessibile previa iscrizione alla piattaforma: numerosi studenti si sono iscritti e hanno svolto tutte le esercitazioni proposte; in più alcuni studenti di livello B1 di altre classi hanno chiesto l'accesso al corso online: si rileva quindi un utilizzo intensivo di Moodle con lo scopo di preparazione agli esami. Gli esercizi proposti sono stati illustrati al punto 3.

Una grande fetta di utenza del CPIA necessita dell'attestato di livello A2 per richiedere il permesso di soggiorno di lungo periodo, tuttavia molti non sono in grado di assistere a tutte le lezioni per motivi vari: lavorano a tempo pieno o hanno impegni familiari, impedimenti a livello pratico (spesso non dispongono di un mezzo di trasporto per raggiungere la scuola) e abitano lontano dalla sede scolastica.

I corsisti impossibilitati a frequentare costantemente le lezioni di livello A2, sono stati entusiasti di poter usufruire delle simulazioni d'esame online; benché non avvezzi all'uso delle tecnologie, questi utenti si sforzano di imparare l'utilizzo di base dei dispositivi digitali per poter accedere al sito e svolgere gli esercizi, in maniera particolare tramite smartphone: il dispositivo mobile è ormai entrato a far parte della quotidianità di praticamente tutti coloro che varcano la soglia del CPIA.

Non di secondaria importanza è il fatto che questo tipo di utenza ha motivazione e necessità reale di esercitarsi in vista dell'esame. La concretezza dell'obiettivo gioca un ruolo di fondamentale importanza nell'applicazione del mezzo di comunicazione digitale. Tra i vantaggi che presenta l'ambiente Moodle in tal senso sono stati rilevati i seguenti: gli esercizi si "autocorreggono", ovvero l'utilizzatore ha un riscontro immediato sul risultato al termine dell'esercizio, può disporre dell'ascolto secondo tempistiche personalizzate e questo viene fortemente apprezzato. Inoltre il reperimento e la gestione di simulazioni d'esame in formato cartaceo non risulta pratico per tempi e modalità di fruizione: se il foglio può essere utilizzato preferibilmente ad una scrivania in un ritaglio di tempo preimpostato, lo smartphone garantisce la massima flessibilità in termini di tempi e spazi di fruizione.

Infine alcuni studenti del livello B2 che sono venuti a conoscenza della possibilità di svolgere simulazioni d'esame online, hanno richiesto all'insegnante di poter usufruire della piattaforma.

### 5.3. *Criticità emerse*

Sulla base dell'esperienza effettuata, sono state rilevate numerose criticità: innanzitutto la classe di un CPIA è estremamente variegata. Gli utenti sono molto diversi tra loro in base a età (da adolescenti ad adulti di età avanzata), background personali e professionali, scolarizzazione pregressa, competenze digitali.

I *filtri affettivi* e le età digitali giocano il ruolo primario in tale differenziazione. L'impatto iniziale con il cambiamento di ambiente o canale di apprendimento è un momento da gestire con cura: gli studenti abituati a lavorare utilizzando fogli di carta ed osservare il docente scrivere alla lavagna hanno bisogno di familiarizzare con il nuovo metodo di lavoro. I tempi della lezione mediante l'utilizzo delle tecnologie digitali cambiano; il focus si sposta dall'insegnante al compito o spesso al gruppo, ed è per questo necessario "rimettere in discussione" il ruolo del docente all'interno della classe, facendo presente agli studenti che non entrano in classe per utilizzare passivamente un computer che correggerà loro tutti gli errori, ma semplicemente la lezione verrà svolta secondo le stesse interazioni che anzi si moltiplicano nel gruppo tra pari e qualche tecnica di esercitazione diversa.

Le prime lezioni digitali risultano lente in quanto richiedono la familiarizzazione degli studenti con lo strumento e l'eventuale registrazione degli utenti all'interno delle *classi virtuali* Moodle. È necessario quindi guidare i nuovi iscritti in un tour del sito indicando loro quali siano le azioni da eseguire per attivare e svolgere gli esercizi, come disporre della visualizzazione di schermo più consona alle esigenze e aiutarli a trovare i vari comandi utili alla navigazione. Durante questi passaggi si avranno dei tempi che vengono sentiti come "morti" da parte del docente e di alcuni corsisti esperti nell'utilizzo del computer. Una volta superata la fase iniziale, si è notato come gli studenti dispongano dello strumento senza dover chiedere aiuto; appreso come utilizzare in maniera efficiente l'ambiente Moodle, i tempi della lezione cambiano notevolmente: molte fasi risultano più veloci e spesso gli studenti che terminano un esercizio prima degli altri, aiutano i compagni o approfittano del tempo per aprire ed effettuare un esercizio extra preso dall'archivio della classe virtuale. In tutte le classi è stato notato come dopo un mese di utilizzo del digitale, le resistenze siano diminuite e la nuova modalità di lezione sia diventata più naturale. Gli studenti sapevano ormai cosa fare: come accedere al sito, come avviare gli esercizi e trovare il punto in cui la classe stava lavorando.

### 5.4. *Possibili soluzioni*

A seguito dell'analisi delle criticità riscontrate, sono state ipotizzate le seguenti possibili soluzioni: innanzitutto potrebbero essere formate delle classi equilibrate non solo in base al livello di italiano in entrata, ma anche in base alle competenze digitali; non sempre risulta tuttavia possibile operare in tal senso, ma sarebbe auspicabile.

Proporre delle lezioni con l'utilizzo esclusivo di supporti digitali risulta di gran lunga faticoso data la rilevante differenza di stili di apprendimento dei corsisti, è inutile insistere troppo sull'uso delle tecnologie soprattutto per coloro che si trovano in una fascia di età avanzata. Per i giovani non avvezzi alle tecnologie invece è utile insegnare loro l'importanza del loro consapevole utilizzo, andando a formare dei futuri cittadini attivi e digitali. Si riscontrano evidenti resistenze da parte di alcuni utenti, tuttavia eliminare completamente il computer nelle classi in cui ne è stato impostato ed iniziato l'utilizzo sarebbe sbagliato: è ineludibile insegnare anche la "flessibilità" per saper far fronte ai cambiamenti e agli imprevisti.

La soluzione che più si avvicina all'ottimale risulta la creazione di lezioni ibride secondo linee che favoriscano la *didattica multicanale integrata* partendo, cioè, dal presupposto che il medesimo contenuto possa utilizzare diversi canali per essere trasmesso (Santalucia, 2013: 296). È possibile proporre le due soluzioni all'interno della stessa lezione a seconda di come questa viene programmata, fermo restando che non viene cronometrato il tempo di utilizzo di un supporto rispetto all'altro, ma si seguiranno le reazioni ed esigenze della classe. Laddove strettamente necessario rimane possibile somministrare lo stesso esercizio in formato cartaceo per gli studenti che alzino un consistente "muro" nei confronti dell'utilizzo del digitale: piuttosto che rischiare l'abbandono da parte dell'utente, è possibile concedergli in ultima istanza la possibilità di avere il proprio esercizio su carta.

L'idea di svolgere una lezione digitale in giorni prestabiliti non si presenta come funzionale: gli studenti avversi all'uso delle tecnologie infatti rischiano di frequentare solo la lezione che pensano sarà svolta su supporto cartaceo; non è quindi consigliabile creare delle regolarità di utilizzo.

Nota importante da tenere presente in fase di sviluppo dei contenuti: prevedendo l'uso all'interno di una lezione e non solo come compito da svolgere al di fuori delle ore scolastiche, il contenuto presentato dovrà essere strutturato secondo il principio di un'unità di apprendimento con, inoltre, numerosi momenti di interazione tra studenti, tra studente e insegnante, *task* da svolgere in maniera collaborativa su elaboratore di testi e condiviso con il docente. Dovremo quindi creare un pacchetto di lavoro che comprenda esercizi di vario genere: presentazione e fissazione del lessico (Figura 23), attività di riutilizzo del lessico imparato, lettura ed ascolto con quiz di vario genere, un significativo quantitativo di immagini che stimolino la conversazione in classe e/o la produzione scritta, un argomento grammaticale da sottolineare all'interno dell'attività di lettura che venga analizzato e sistematizzato tramite esercizi grammaticali creati con diverse tecniche.

Per stimolare la creatività di scrittura si è rivelato utile creare un blog in cui gli studenti fossero registrati come autori; ad ognuno di essi è stata quindi data la possibilità di raccontarsi mettendo in luce ogni singolo individuo presente in classe.

Se per un compito a casa bastano una serie di esercizi che facciano seguito agli argomenti trattati in classe, per creare un contenuto fruibile durante una lezione è utile focalizzarsi su un pacchetto da costruire con una sequenzialità ben pensata di modo che quest'ultimo abbia un senso logico.

Figura 23.

**Immagini**

1 2 3 4

5 6 7

**Attività Cloze**

Collega la definizione all'immagine inserendo il numero corrispondente.

N.  : La sala d'attesa

N.  : Il biglietto/La carta d'imbarco

N.  : I passeggeri

N.  : L'imbarco

N.  : Il posto/Il sedile

N.  : Gli assistenti di volo (Hostess e Steward)

N.  : La cintura di sicurezza

## 6. CONCLUSIONE

Qualsiasi innovazione in ogni campo non è necessariamente accompagnata da entusiasmo; gli esseri umani per loro natura sono piuttosto resistenti al cambiamento: anche se per alcuni è evidentemente inevitabile e positivo, per molti altri risulta faticoso e difficile. Si preferirà quindi opporsi all'innovazione piuttosto che accoglierla ed esplorarne le potenzialità. Chiunque si accinga a cambiare il proprio metodo di lavoro in classe dovrà necessariamente scontrarsi contro criticità di vario genere, difficilmente prevedibili. Essere consapevoli del fatto che non tutte le proposte saranno accolte di buon grado gioca a favore di colui che tenta di cambiare il proprio modo di lavorare con la classe.

Nel pianificare le lezioni digitali, ancor più che le lezioni tradizionali, è necessario disporre di grande flessibilità: osservare le reazioni dei propri studenti e comprendere come adattarsi alle loro esigenze è sempre fondamentale.

Per avere un risultato apprezzabile in termini di utilizzo della piattaforma per l'assegnazione di compiti a casa è necessario che quest'ultima sia utilizzata anche e soprattutto in classe: a seguito delle lezioni "digitali" i compiti saranno facilmente svolti in "digitale"; richiederne invece lo svolgimento su dispositivi elettronici senza che essi siano utilizzati anche in classe non produce risultato.

Inoltre uno dei rischi da parte del docente che si appresti all'utilizzo dei dispositivi mobili in classe è quello di continuare con il metodo della didattica frontale tradizionale senza mettere in campo nuove competenze e metodologie che accompagnino il lavoro svolto con i nuovi supporti; deve infatti essere chiaro che non è solo il supporto che cambia ma è anche la tipologia di lavoro in termini di *task* assegnati agli studenti. Per quanto riguarda l'interazione orale e il rapporto umano, questi ultimi rimangono invariati e anzi se ne deve incentivare l'istaurazione.

Cambiare radicalmente il metodo di insegnamento in classe non è un'operazione immediata; innanzitutto sono i docenti a doversi predisporre con la corretta *forma mentis*. In secondo luogo è necessario dare agli studenti (adulti in questo caso) il giusto tempo per potersi riadattare ad un nuovo modo di fare scuola che non risponde, nella maggior parte dei casi, con la modalità culturalmente appresa di vivere la scuola. Non dimenticando di chiarire allo studente quale strada si stia cercando di seguire, si dovrà procedere quindi gradualmente al suo avvicinamento al "nuovo mondo" della scuola digitale senza forzarlo eccessivamente laddove dovesse alzare barriere di tipo emotivo. Al contrario l'insegnante dovrebbe sempre proporre un patto formativo che preveda innesti concreti come quello delle tecnologie nella quotidianità didattica considerando che ormai il digitale ha pervaso tutti i campi della vita e percorsi di costruzione di cittadinanza attiva non possono non tenerne conto né dal lato dello studente né da quello del docente.

## BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Bargellini C., Bolzoni A., Perrella P. (2015), *Benvenuto! Test di ingresso e strumenti per l'accoglienza di cittadini migranti adulti nei corsi di italiano L2*, Fondazione Ismu, Milano: <http://www.vivereinitalia.eu/wp-content/uploads/2015/07/Benvenuto-2015.pdf>.
- Castaldo R. (2015), "Web 2.0 e la didattica" in *Corso di formazione "Animatore Digitale"* modulo 3, Associazione Nazionale Orientatori: <https://asnor.it/area-scuola/animatore-digitale/>.
- Cecchinato G. (2014), "Flipped classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali", in *TD Tecnologie Didattiche*, 22 (1), pp. 11-20: <https://ijet.itd.cnr.it/article/download/75/23>.
- MIUR (2015), *Piano Nazionale Scuola Digitale*: [http://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf](http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf).
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia
- Prensky M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants" (part 1), in *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Santalucia D. (2013), "Didattica multicanale integrata: il fumetto parlante", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 295-313: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3129>.

Santalucia D. (2015), “Competenza digitale e glottotecnologie per l’insegnante di italiano L2/LS”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 157-183:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5040/5099>.

## SITOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Aruba: <https://hosting.aruba.it/hosting/linux-easy.aspx>.

CVCL: [www.cvcl.it](http://www.cvcl.it).

ExeLearning: <http://exelearning.net/descargas/>.

Hot Potatoes: <https://hotpot.uvic.ca/>.

Italiano per tutti: <http://italianopertutti.ilbello.com>.

La mia classe d’italiano: <https://lamiaclasseitaliano.it>.

Moodle: <https://Moodle.org/?lang=it>.

Pearsons Editore: [https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners\\_final.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf).

Società Dante Alighieri: <http://www.societadantealighieri.org/it/plida>.

Università di Roma 3: [www.certificazioneitaliano.uniroma3.it](http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it).

Università per Stranieri di Perugia:

<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B1.pdf>.

Università per Stranieri di Siena: <http://cils.unistrasi.it/>.

# IL *PROJECT WORK* NELL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO STORICO-CULTURALE DEI CITTADINI MIGRANTI

Milena Angius<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Nel presente articolo viene illustrata un'esperienza di *project work* realizzata con un gruppo di donne migranti che hanno frequentato i percorsi formativi del *Centro Italiano per Tutti - iBVA*, una realtà del privato sociale che opera da più di un decennio per l'inclusione dei cittadini migranti sul territorio milanese. Oltre al perfezionamento della competenza linguistico-comunicativa in italiano lingua seconda, il progetto aveva l'obiettivo di fare educazione al patrimonio in chiave interculturale attraverso una conoscenza più approfondita del territorio di residenza delle corsiste. Il *project work* prevedeva come prodotto finale la pubblicazione e la presentazione di *Girogiromondo – Guida al patrimonio interculturale della Milano etnica*, una Guida che attesta gli innumerevoli lasciti e scambi culturali, sia antichi che recenti, delle diverse comunità straniere nella città meneghina.

## 2. CHE COS'È LA DIDATTICA PER PROGETTI

Ideatore e fondatore della didattica per progetti fu William Heard Kilpatrick che, muovendosi nel solco dell'attivismo pedagogico americano inaugurato da John Dewey, in una delle sue opere più note (*The Project Method: the Use of the Purposeful ACT in the Educative Process, 1918*) sottolineò l'importanza delle esperienze reali e concrete, così come delle scoperte e acquisizioni autonome nel percorso di apprendimento di un discente e promosse un approccio basato sul *learning by doing* che avesse come fine ultimo la messa in relazione del *sapere* con il *saper fare*, mediante la realizzazione di un *progetto*. In questa prospettiva l'insegnante non era più l'unico depositario e trasmettitore di conoscenze, bensì il coordinatore, l'orientatore e il facilitatore di un processo apprenditivo continuo, in cui i diversi saperi emergevano e si integravano tra loro all'interno della comune esperienza. L'opera di Kilpatrick influenzò la cultura pedagogica di tutto il Novecento ed ebbe ripercussioni non solo sul sistema educativo americano, ma anche sulle agenzie formative europee; nella scuola italiana il "metodo dei progetti" venne applicato a partire dal 1994 negli Istituti Tecnici Industriali, con l'introduzione di un segmento curricolare definito *Area di Progetto* che prevedeva la realizzazione di progetti di ricerca multidisciplinare a cui dedicare non più del 10 % del monte ore annuo delle discipline coinvolte, lasciando ampia libertà agli insegnanti e agli studenti nella scelta dell'argomento da sviluppare in una o più annualità. Gli obiettivi della proposta erano favorire

<sup>1</sup> Centro Italiano per Tutti - iBVA Milano.



l'apprendimento delle strategie cognitive, sostenere l'autonomia e la creatività degli alunni, promuovere la socializzazione e lo spirito critico, nonché facilitare il confronto tra realtà scolastica e mondo del lavoro (Ministero della Pubblica Istruzione DM 9 marzo 1994).

### 3. IL *PROJECT WORK* NELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

La didattica progettuale venne adottata nell'insegnamento linguistico già negli anni '80, all'interno dell'approccio comunicativo. In questo tipo di metodologia di insegnamento, basata su un collegamento continuo fra aula e mondo esterno, non vi è separazione tra il momento in cui si apprende e il momento in cui si mette in pratica quanto appreso, divenendo la realtà fuori dall'aula essa stessa strumento di apprendimento (Quartapelle, 2009). Le attività metacomunicative, che si instaurano tra i discenti impegnati in un *project work* e i contatti con i nativi previsti da alcuni progetti, moltiplicano le opportunità di scambio comunicativo autentico, rafforzando le strutture linguistiche e ristrutturando l'interlingua. Rispetto ad altre metodologie, nel *project work* gli apprendenti affrontano con maggior frequenza eventi comunicativi di alta qualità, quali:

- «prendere decisioni in gruppo;
  - sostenere la propria opinione e cercare di persuadere gli altri;
  - discutere informalmente in gruppo;
  - cooperare con gli altri per raggiungere uno scopo pratico;
  - dividersi e organizzare il lavoro;
  - intervistare ed essere intervistati;
  - ricercare informazioni su Internet o in biblioteca;
  - comprendere un testo scritto;
  - elaborare i testi scritti di supporto a materiale iconografico;
  - preparare una relazione scritta;
  - elaborare dei dati sotto forma di grafici;
  - esporre il proprio lavoro».
- (Cassandro, Maffei, 2007: 244-245)

### 4. VANTAGGI E RISCHI DEL *PROJECT WORK*

Come postulato già da Kilpatrick (1918), la didattica per progetti favorisce l'apprendimento autonomo di nuove conoscenze e consente lo sviluppo di competenze trasversali, quali ad esempio agire in prima persona, coniugare il sapere con il saper fare, gestire e organizzare i ritmi e i tempi di lavoro, acquisire capacità collaborative e di mediazione dei conflitti, cooperare con gli altri per la realizzazione di un prodotto finale, confrontarsi con diverse fonti di documentazione, selezionando le informazioni e facendo ipotesi, elaborare dati, svolgere attività di *problem solving*, valorizzando le competenze pregresse, le differenze e le risorse di ciascuno. Oltre a questi vantaggi, è indubbio che tale metodologia comporti anche alcuni rischi, in particolar modo nel caso la si adotti in classi multietniche con adulti provenienti da sistemi scolastici molto tradizionali, come attesta la tabella 1:

Tabella 1. (Cassandro, Maffei, 2007: 240-241)

VANTAGGI	POSSIBILI RISCHI
Favorisce la cooperazione e quindi l'interazione tra studenti che è alla base di un sistema interlinguistico ricettivo e in evoluzione.	Lavorando in gruppo e autonomamente gli apprendenti possono avere la sensazione di essere abbandonati a se stessi, senza nessuno che li corregga o li indirizzi. A ciò si aggiunga che molti apprendenti preferiscono lavorare individualmente.
Sposta il <i>focus</i> didattico dall'insegnante al gruppo e dal gruppo al singolo individuo. Ciò evita le contrapposizioni dirette con l'insegnante (a meno che non siano espressamente ricercate dallo stesso apprendente) e allo stesso tempo aumenta il numero degli scambi in L2 contestualizzandoli.	Insegnante e studente possono sentirsi a disagio in ruoli meno tradizionali; specialmente con studenti provenienti da culture in cui i ruoli non possono essere messi in discussione.
Impone allo studente di agire in prima persona indirizzando così il proprio percorso di apprendimento verso una personalizzazione altrimenti impossibile.	Studenti con minore motivazione possono non gradire una maggiore autonomia; in primo luogo perché significa mettersi in discussione, ma soprattutto, significa impegnarsi maggiormente.
Allarga e aumenta le occasioni d'uso della L2 (a patto naturalmente che si allarghino i contesti d'uso e le varietà di testi prodotti). Fornisce occasioni mirate di contatti con parlanti nativi (ad esempio, con interviste nell'elaborazione di progetti di classe).	Specialmente nel caso di giovani adulti, è difficile trovare tematiche ritenute interessanti e condivise da tutta la classe.
Esce dagli schemi e dalle routine di classe e fornisce motivazione.	Le difficoltà di un modulo operativo e del lavoro di gruppo possono rapidamente demotivare gli studenti.
Fornisce l'occasione per utilizzare risorse concrete della vita reale in modo credibile (ad esempio l'aula multimediale, l'uso di Internet per fare ricerche ecc.).	Alcuni apprendenti adulti possono non essere interessati a sovrapporre "il tempo" dell'apprendimento e quello della vita reale, tendendo quindi a superare rigidamente i due aspetti.
Crea un clima di collaborazione e empatia tra apprendenti e tra apprendenti e insegnante, particolarmente fruttuoso per l'apprendimento.	La gestione della classe è più complessa, occorre una supervisione costante da parte dell'insegnante. Ad esempio, banalmente l'assenza di uno studente può bloccare il lavoro di tutto il gruppo.

In una simile prospettiva è di fondamentale importanza la consapevolezza del docente in merito alla complessità del *project work* che richiede una supervisione e un monitoraggio

costante e la garanzia di una comunicazione efficace all'interno del gruppo-classe, al fine di ridurne al minimo i possibili rischi.

## 5. IL RUOLO DEL DOCENTE

In questa metodologia didattica, sempre in linea con l'approccio comunicativo, il docente non è depositario e dispensatore di sapere, bensì agisce come guida e regista con i seguenti compiti:

- negoziare con gli apprendenti gli obiettivi e i contenuti del progetto;
- suddividere il progetto in fasi di lavoro e assegnare i compiti a ciascun apprendente/gruppo di apprendenti;
- favorire e sostenere la motivazione;
- definire i tempi e le risorse a disposizione;
- monitorare le diverse fasi del percorso;
- prevedere, per quanto possibile, i compiti comunicativi che i discenti dovranno portare a termine e i tipi e generi testuali con cui entreranno in contatto;
- prevenire e mediare i conflitti che possono insorgere quando si lavora in gruppo;
- predisporre dei momenti di verifica *in itinere* e una valutazione finale.

Il ruolo svolto dal docente è quindi di grande complessità e richiede capacità di decentramento, flessibilità e creatività per gestire anche momenti di incertezza, dovuti alla mancanza talvolta del sostegno di un syllabo formale, in quanto non sempre risulta possibile stabilire a priori gli obiettivi glottodidattici e, conseguentemente, verificarne poi l'apprendimento. Eppure lavorare per progetti può essere anche fonte di grande soddisfazione per l'insegnante, in quanto consente di rispondere ai diversi bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, mettendo in atto interventi personalizzati, ormai indispensabili per far fronte alla complessità delle cosiddette classi ad abilità differenziate, ma anche sfruttando le pre-conoscenze acquisite di ciascuno, mettendole a disposizione del gruppo-classe. Il *project work*, in virtù della forte motivazione che può suscitare negli apprendenti il fatto di essere protagonisti di un progetto e autori di un prodotto, di svolgere attività diversificate, così come di avere l'opportunità di utilizzare la lingua in contesti autentici con una verifica immediata delle proprie competenze, può avere ricadute positive anche nei casi di blocco dell'interlingua, sollecitando il desiderio di miglioramento (Cassandro, Maffei, 2007).

## 6. TIPOLOGIE E FASI DI UN PROGETTO

Sulla base del contatto diretto con parlanti nativi della lingua *target*, Legutke e Thomas (1991) distinguono in *progetti esplorativi* (aperti alla relazione con i nativi), *testuali* (orientati all'elaborazione di testi), *di corrispondenza e scambio* (lettere, mail ...).

In relazione a un maggiore o minore coinvolgimento dei discenti nella scelta dei contenuti e delle modalità operative, Stoller (1997) individua tre diverse tipologie di progetti:

- strutturati;
- non strutturati;
- semistrutturati.

Nella prassi didattica il docente potrà orientarsi su una maggiore o minore strutturazione del percorso anche in base alla tipologia di apprendenti cui si troverà di fronte, bambini o adulti.

Per quanto riguarda l'articolazione delle diverse fasi di lavoro, Cassandro e Maffei (2007) propongono la seguente suddivisione:

- *pianificazione e preparazione*, in cui si sensibilizzano i corsisti in merito agli obiettivi, ai contenuti e al tipo di prodotto finale;
- *organizzazione del lavoro*, in cui si suddividono i compiti e si preparano i materiali necessari alla realizzazione del progetto;
- *svolgimento pratico*, in cui gli apprendenti svolgono i *task* fuori dall'aula raccogliendo e selezionando il materiale utile alla stesura del prodotto finale;
- *fasi preliminari alla presentazione*, in cui il docente supervisiona e corregge i testi prodotti e gli studenti simulano una presentazione;
- *presentazione e valutazione*, in cui i discenti espongono il lavoro e l'insegnante ne dà una valutazione finale.

## 7. IL PROGETTO GIROGIROMONDO - GUIDA AL PATRIMONIO INTERCULTURALE DELLA MILANO ETNICA

Si tratta di un *project work* realizzato nell'ambito di un percorso storico-culturale sulla città di Milano del *Centro Italiano per Tutti-iBVA* nell'anno scolastico 2016-2017. Le frequentanti erano una ventina di donne straniere di varia provenienza da tempo residenti in città, di età compresa fra i 27 e i 49 anni, con un *background* scolastico-culturale molto elevato e una competenza intermedia-avanzata in lingua italiana (dal livello B1 al C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*). Gli obiettivi del percorso erano il perfezionamento della lingua italiana, in particolare nella sua varietà storico-letteraria; l'educazione al patrimonio in chiave interculturale, intesa come pratica trasformativa, capace di aprire spazi di contaminazione, di ascolto e di mediazione; la creazione di un maggior senso di appartenenza e di una più ampia consapevolezza civica, grazie a una conoscenza più approfondita della città, della sua storia, dei suoi simboli e dei suoi monumenti.

Il percorso prevedeva una prima parte di approfondimento sulle dominazioni straniere del passato e sui loro lasciti culturali, a carico della docente; la seconda parte, gestita dalle corsiste con la supervisione dell'insegnante, consisteva in un *project work* con realizzazione finale di una Guida alla città multietnica da presentare in occasione della rassegna *Bookcity* 2017.

### 7.1. Scheda di descrizione del progetto

Riportiamo la scheda di descrizione del progetto sulla base del modello proposto da Cassandro e Maffei (2007):

Titolo	<i>Girogiromondo – Guida al patrimonio interculturale della Milano etnica</i>
Livelli di competenza	B1 – C1
Durata	90 ore
Obiettivi verificabili	Lettura e comprensione di testi storico-letterari.
Descrizione	Si tratta di una ricerca sulle impronte culturali delle diverse comunità straniere sulla Milano di ieri e di oggi. Il progetto prevede la stesura di una Guida finale.
Generi testuali	Testi descrittivi e espositivi; interviste; tabelle, grafici e schemi.
Funzioni	Descrivere, confrontare, negoziare, riassumere, esporre oralmente.
Scala delle attività QCER	Ricezione orale e scritta, interazione orale, produzione orale e scritta, mediazione.
Compiti	Ricerca delle informazioni sul web, nelle biblioteche, nei centri culturali, nei musei; pianificazione e stesura di un testo espositivo; esposizione orale del prodotto finale di fronte a un pubblico.
Caratteristiche	La classe è stata suddivisa in gruppi in base all'appartenenza etnica; ciascun gruppo ha fatto ricerche sulla propria comunità di appartenenza.
Attrezzature	Computer per la ricerca di informazioni sul web e per la produzione scritta; macchina fotografica per la documentazione iconica.
Tipo	Progetto esplorativo.
Osservazioni, link e suggerimenti	Si sono rivelate molto utili le statistiche demografiche sulla popolazione straniera messe a disposizione dal Comune di Milano e gli opuscoli informativi di musei, biblioteche, centri culturali.

### 7.2. Fasi del progetto

Le fasi del progetto si sono articolate come riportato nella Tabella 2:

Pianificazione e preparazione	In linea con l'approccio andragogico, l'insegnante ha stipulato un patto formativo con le apprendenti, negoziando il contenuto e le modalità di lavoro, così come gli obiettivi e l'articolazione del prodotto finale.
Organizzazione del lavoro	Le corsiste si sono divise in gruppi per appartenenza etnica, hanno deciso come suddividersi i compiti e hanno eletto un capogruppo che coordinasse il lavoro. L'insegnante ha fornito loro del materiale iniziale da cui partire per effettuare la ricerca e una scheda-Paese con le diverse voci da utilizzare come modello per la stesura della Guida.
Svolgimento pratico	Ogni membro di ciascun gruppo ha effettuato ricerche sul web, nei centri culturali, nei musei e nelle biblioteche per raccogliere il materiale che è stato poi selezionato ed elaborato per la stesura del prodotto finale. Ciascun coordinatore ha infine assemblato in un unico testo quanto prodotto dagli altri rappresentanti del gruppo.
Fasi preliminari alla presentazione	Ciascun gruppo ha presentato in classe la propria parte della Guida; l'insegnante ha proposto le correzioni; la Guida è stata pubblicata dal <i>Centro Italiano per Tutti</i> .
Presentazione e valutazione	La Guida è stata presentata dalle corsiste e dall'insegnante al <i>Museo delle Culture (MUDEC)</i> di Milano in occasione di <i>Bookcity 2017</i> .

### 7.3. Articolazione del prodotto finale

La Guida si apre con un'introduzione nella quale vengono illustrate le finalità del progetto e le modalità di lavoro adottate, segue poi una suddivisione in tre macrosezioni

inerenti i continenti di provenienza delle corsiste-autrici, rispettivamente l’Africa, l’America Latina e l’Europa. Ciascuna sezione è suddivisa in capitoli che corrispondono ai nove Paesi rappresentati nel gruppo-classe: Egitto, Marocco, Brasile, Perù, Moldavia, Polonia, Romania, Russia e Ucraina. Ogni capitolo è a sua volta articolato in quattordici paragrafi, corredati di foto che completano il testo:

- Storia della migrazione di quella particolare comunità straniera (fasi della migrazione, numero di residenti e loro caratteristiche, inserimento nel mondo del lavoro, rapporti con la madre patria, livello di integrazione, peculiarità ...).

### La migrazione egiziana

Il primo considerevole flusso di egiziani a Milano si ha negli anni '70, quando giungono in città i primi migranti economici in cerca di lavoro: si tratta in maggioranza di uomini che si inseriscono nel settore edile e nel piccolo commercio. I flussi si intensificano in modo costante nei decenni successivi, fino ad arrivare a una presenza odierna di 35.902 unità, di cui 26.037 uomini e 9.865 donne (Istat 2016), con una percentuale di popolazione minorenni superiore al 30% e 5.050 cittadini irregolari (ORIM 2016). Le zone di provenienza dall’Egitto sono prevalentemente Sharkia, Asyut, El Menoufia, Fayyum e Dakahlya.

Dal punto di vista professionale gli egiziani sono inseriti nell’ambito del commercio, delle costruzioni, delle telecomunicazioni e della ristorazione, settore in cui prevale la scelta di aprire pizzerie piuttosto che ristoranti di cucina tipica; elevato è anche il numero di lavoratori autonomi.

La comunità egiziana a Milano non è particolarmente coesa, si tratta perlopiù di una presenza che tende a integrarsi, riducendo la propria visibilità sul territorio.

**Curiosità.** In Egitto, a 150 chilometri a sud del Cairo, esiste un villaggio “italiano” denominato Tatun (dal nome dell’antico sito archeologico), dove gli egiziani residenti a Milano hanno comprato terreni e edificato palazzi per ogni membro della famiglia.

- Zone di radicamento in città.
- Luoghi di culto.

### Luoghi di culto

Per molti anni il principale luogo di culto della comunità peruviana è stata la **Basilica di Sant’Agostino** in Via Copernico 9, situata in una delle zone dove allora si registrava la maggior concentrazione di cittadini peruviani. La messa era molto coinvolgente, in quanto cantata con presenza di chitarre, tamburo e maracas. Nel cortile interno di questa chiesa per anni, in ottobre, si è svolta la celebrazione del Señor de los Milagros, durante la quale si portava in processione la sacra immagine di Cristo Crocifisso. Secondo la tradizione il dipinto, opera di uno schiavo angolano che lo incise su un muro di Lima nel XVII secolo, sarebbe sopravvissuto a terremoti e altri eventi funesti. Con il crescere della devozione verso questa figura, considerata il

patrono di tutti i peruviani emigrati all'estero, nel 1996 si è costituita la Hermandad del Señor de los Milagros e nel 2000 alcuni artigiani di Lima hanno fabbricato un'altra copia del Señor de los Milagros, situata nella **Chiesa di Santo Stefano Maggiore** (nell'omonima piazza), divenuta attualmente la parrocchia di riferimento per i peruviani a Milano.



*La processione del Señor de los Milagros*

- Luoghi di ritrovo e aggregazione (parchi, discoteche, locali ...).
- Istituzioni ufficiali (Consolati, Camere di Commercio, Uffici del Turismo ...).

#### **Istituzioni ufficiali**

Il **Consolato Generale del Regno del Marocco**, situato in Via Adele Martignoni 10, è una missione bilaterale che promuove gli interessi marocchini in Italia, svolgendo un ruolo importante nello sviluppo commerciale e negli scambi culturali.

A Milano ha sede anche l'**Ente Nazionale Turismo del Marocco** in Via Larga, 23. Infine, in Via Antonello da Messina 5 c'è un **Ufficio della Camera di Cooperazione Italo-Araba**, con sede centrale a Roma, che si occupa di promuovere la cooperazione economica e commerciale dell'Italia con i Paesi della Lega degli Stati Arabi, fra cui il Marocco.



*La sede del Consolato Generale del Regno del Marocco*

- Associazioni, Centri culturali, Scuole per il mantenimento della lingua e della cultura d'origine.



### Associazioni/Centri culturali/Scuole

L'Associazione culturale Italo - Ucraina «Maidan» a Buscate, alle porte di Milano, promuove la conoscenza della storia, della cultura, della letteratura e dell'arte ucraina in Italia, attraverso attività culturali quali convegni, conferenze, dibattiti, seminari, mostre, corsi di lingua e letteratura.

Il 6 Maggio 2014 gli ucraini residenti in città hanno fondato l'Associazione "Rinascimento dell'Ucraina" per perseguire due scopi: facilitare il processo di integrazione dei connazionali e far conoscere l'Ucraina agli italiani, sia dal punto di vista culturale che da quello politico e sociale. La sede dell'associazione è in via Petrocchi 6, in zona Viale Monza.

Nella Chiesa del Sacro Volto è stata aperta una scuola domenicale di lingua e cultura ucraina per consentire ai figli dei cittadini ucraini che vivono a Milano di mantenere le proprie radici.

Il 23 settembre 2005 l'Accademia Ucraina di Balletto (AUB) ha aperto la sua sede stabile presso il Teatro delle Erbe di Milano, per poi trasferirsi nel 2006-07 presso l'Istituto Marcelline di Via Quadronno. Le allieve e gli allievi dagli 11 ai 20 anni, se lo desiderano, possono frequentare la Scuola Secondaria presso l'Istituto ed eventualmente soggiornare in convitto. In questo modo riescono a dedicarsi alla danza senza trascurare la preparazione scolastica. Presso la sede dell'Accademia Ucraina di Balletto si tengono anche corsi di formazione per insegnanti di danza.



*L'Accademia Ucraina di Balletto (AUB) presso l'Istituto Marcelline*

- Biblioteche, Archivi di documentazione, Case editrici, Librerie.

### Biblioteche / Archivi di documentazione / Case editrici / Librerie

La **Biblioteca romena** ha sede in Via San Vincenzo 3 (zona Sant'Ambrogio) ed è stata fondata nel 2009 con l'obiettivo di preservare l'identità culturale e linguistica dei romeni residenti nella Regione Lombardia. La biblioteca mette a disposizione dei visitatori varie categorie di libri (letteratura, storia, poesia, geografia, letteratura per l'infanzia, album, dizionari, ecc.) e una videoteca con cd, dvd, cassette di musica romena, film, documentari artistici, fiabe per bambini in lingua romena.

Vi è anche una serie di materiali didattici, dizionari e libri di grammatica per il pubblico italiano che desidera imparare la

lingua romena, fare tesi o ricerche. Oltre a essere un luogo per il prestito e la consultazione dei libri, la biblioteca si offre come spazio multiculturale con lo scopo di facilitare gli scambi interculturali italo-romeni.

**L'Associazione Nazionale dei Bibliotecari e delle Biblioteche Pubbliche in Romania (ANBPR)** ha lanciato il progetto **TE IUBESTE MAMA! (LA MAMMA TI VUOLE BENE!)**: il progetto nasce con lo scopo di attenuare il fenomeno dei cosiddetti "orfani bianchi", ossia quelle centinaia di migliaia di bambini romeni che hanno un'età inferiore ai 10 anni e spesso crescono senza i genitori, emigrati all'estero. Per consentire a questi bimbi di comunicare in modalità audiovisiva con le loro mamme e/o i loro papà almeno una volta alla settimana, 4 biblioteche del **Sistema Bibliotecario Urbano del Settore Biblioteche del Comune di Milano**, in via sperimentale, danno la possibilità ai genitori romeni che vivono nel capoluogo lombardo di prenotare gratuitamente una videoconferenza di 30 minuti. Il progetto, patrocinato dal Consolato Generale di Romania a Milano e dall'Ambasciata Italiana a Bucarest e sostenuto dall'Associazione Italiana Biblioteche, è nato dalla collaborazione di numerosi enti, tra cui l'Associazione delle Donne Romene in Italia (ADRI) e l'Associazione dei Romeni in Italia (ARI) ed è già stato avviato nelle seguenti biblioteche di zona:

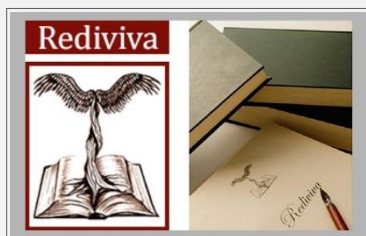
Biblioteca zona Baggio lunedì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Crescenzago giovedì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Fra' Cristoforo venerdì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Gallaratese lunedì e mercoledì dalle 14.00 alle 16.00.

La casa editrice **Rediviva Edizioni** è nata nel marzo 2012 nell'ambito del **Centro Culturale Italo-Romeno di Milano** con l'obiettivo di favorire lo scambio culturale fra Romania e Italia, attraverso la conoscenza delle opere di scrittori dei due Paesi, nell'ottica di un arricchimento reciproco. Direttore editoriale è la scrittrice romena di lingua italiana Ingrid Beatrice Coman.



*Logo della casa editrice Rediviva*

- Riviste, periodici, giornali, programmi radio o TV.

### **Riviste/Periodici/Giornali/Programmi radio o TV**

Nel 2008 è nato a Milano il mensile **Aljarida** (in italiano Il giornale), nuova free press bilingue italo-araba che si pone un duplice obiettivo: favorire l'integrazione della comunità araba in città e accompagnare gli italiani a scoprire il mondo dei migranti. L'iniziativa è nata da un gruppo di giovani mediatori culturali italiani e arabi e dall'Associazione

MEDInaTerranea con il contributo della Provincia di Milano. Il periodico è distribuito gratuitamente nei negozi etnici, nelle scuole di italiano e nelle biblioteche di quartiere.

**Almaghrebiya** è una rivista dedicata ai maghrebini che vivono in Italia e si trova in vendita nelle edicole di tutta la penisola e in omaggio presso le ambasciate e i consolati. Oltre a informazioni che riguardano la comunità maghrebina in Italia, vi sono anche notizie dai Paesi d'origine.



*Il mensile bilingue Aljarida*

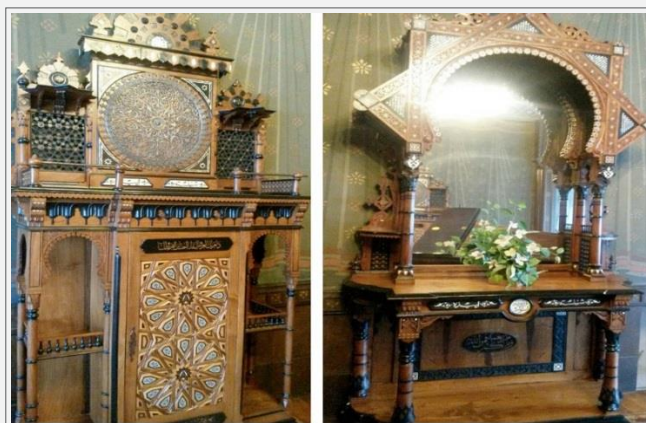


*La rivista Almaghrebiya*

- Musei, Monumenti, Opere d'arte.

### Musei/Monumenti/Opere d'arte

A **Casa Verdi**, la Casa di Riposo per Musicisti, sono conservate delle madie in legno intarsiato, dono del chedivè d'Egitto Ismail Pascià al Maestro di Busseto, in occasione della prima rappresentazione dell'Aida al Cairo il 24 dicembre 1871.



*Le madie donate dal chedivè dell'Egitto a Giuseppe Verdi*

A **Palazzo Morando**, sede del Museo del Costume e della Moda, nell'ala dell'edificio riproposta come abitazione, vi è la **Saletta egizia** con la collezione di manufatti egizi appartenuta alla contessa Lidya Caprara di Montalba, ultima proprietaria del Palazzo che alla sua morte lo donò al Comune di Milano. Il pavimento della saletta riporta un mosaico con motivi egizi, ispirato al mondo faraonico e greco-romano d'Egitto.



*La collezione di manufatti egizi a Palazzo Morando*

- Mostre, Festival, Rassegne artistico-culturali.
- Expo 2015 con il padiglione dei rispettivi Paesi e la frase-guida che ha orientato la partecipazione di ciascuna nazione.

## EXPO 2015

La **Moldavia** ha partecipato a **Expo 2015** con un Padiglione a forma di mela sbucciata, il frutto simbolo della vita. Il tema della partecipazione era *"Splenda la luce - L'Energia del Sole, l'Energia della Terra, il Cibo per l'Umanità"* e il messaggio che si voleva trasmettere riguardava l'importanza di un approccio ecologico in tutto ciò che facciamo e il ritorno a fonti primarie di energia come il sole, presente in Moldavia tutto l'anno, ed elemento essenziale per lo sviluppo dell'agricoltura biologica.



*Il padiglione moldavo a Expo 2015*

- Cittadini illustri di quella comunità straniera che hanno vissuto o soggiornato a lungo a Milano.

## Russi illustri a Milano

La più importante città della Lombardia ha sempre attratto tante persone, fra cui molti russi celebri: viaggiatori, letterati, scienziati, artisti, uomini d'affari. Per alcuni di loro Milano è diventata una seconda casa: molti edifici, luoghi, musei e teatri ne conservano l'impronta fino a oggi. Tra i più famosi si annoverano lo scrittore Feodor Dostoevskiy, il compositore Mikhail Glinka, il cantante Feodor Shaljapin, la nobildonna Daria Fon Fikelmon, nipote di Mihail Kutuzov – il famoso militare russo –, tanti cantanti e ballerini della Scala, fra cui Maya Plesetskaya, Mstislav Rostropovich, Galina Vishnevskaya, Angelika Kravčenko, Jia Russkaya, gli scenografi Nikolay Benua e Giorgio Abkhasi, il coreografo George Balanchine, i pittori Ivan Karpoff e Natal'ja Kahl ... e la lista non finisce qui.

Tra i primi russi illustri che hanno lasciato traccia in città vi è **Yuriy Trakhaniot** (c1445-c1510), di origini greche, diplomatico, scrittore e interprete alla corte della duchessa di Mosca Zoe Sofia Paleologo prima e del Gran Duca Ivan III poi. In uno dei suoi soggiorni a Milano lasciò in eredità alla città un Memorandum in latino, risalente alla fine del

quindicesimo secolo, in cui veniva descritta la Russia dello zar Ivan il Grande: si tratta di una descrizione fatta dai russi per gli italiani, con lo scopo di promuovere un'immagine positiva del proprio Paese. Di questo Memorandum, se ne può vedere una copia all'Archivio di Stato di Via Senato. In qualità di diplomatico Trakhaniot portò con sé dalla Russia diversi altri doni, pellicce e animali, fra cui il celebre ermellino dipinto da Leonardo in uno dei suoi più noti capolavori.

**Aleksandr Suvorov** (1729-1800), considerato uno fra i più grandi generali dei suoi tempi, vinse diverse battaglie, ottenendo prestigio e fama e passando alla storia come uno dei pochi a non essere mai stato sconfitto. Divenne famoso in Italia per l'impresa, compiuta nella primavera del 1799, con cui liberò Milano e Torino, occupate dalle truppe di Napoleone.

Dal 2011 una targa commemorativa a Palazzo Belgioioso ricorda il feldmaresciallo russo:

IN QUESTO PALAZZO NELL'ANNO 1799  
IL GENERALE FELDMARESCIALLO  
ALEKSANDR SUVOROV  
GRANDE CONDOTTIERO RUSSO  
FU OSPITE DURANTE LA CAMPAGNA  
DI LOMBARDIA E PIEMONTE.



*Aleksandr Suvorov*



*Targa a Palazzo Belgioioso*



*L'ingresso di Suvorov a Milano  
Dipinto di Adolf Iosifovich Charlemagne*



Tra i russi illustri nella città meneghina spiccano per l'originalità della loro storia il grande pittore Karl Brjullov (1799-1852) e la nobildonna Giulia Samòylova (1803-1875). Brjullov alla fine del 1820 visse a Milano, frequentò e si legò sentimentalmente alla contessa Giulia Samòylova, nobildonna russa trapiantata nel capoluogo lombardo. La Samoylova teneva un salotto, definito austriacante, nel Palazzo di Via Borgonuovo 20. Il salotto, frequentato da artisti, scrittori, pittori e musicisti famosi, possedeva una preziosissima raccolta d'arte, di cui facevano parte anche i ritratti che Karl Brjullov aveva fatto alla contessa. La contessa nutriva una grande amicizia per l'artista e, secondo alcune voci, i due avrebbero anche voluto sposarsi, ma la vita li separava sempre.

Giulia Samoylova era una fascinosa dama russa che alcuni storici ritengono essere la figlia naturale del conte Litta che, spirato nel 1839 a San Pietroburgo, le lasciò gran parte della sua eredità. Sposata al conte Samojlov, a trent'anni rimase vedova e si trasferì a Milano, dove ben presto si fece notare nel bel mondo per i suoi atteggiamenti eccentrici. Ebbe numerosi amanti, fra cui il compositore Vincenzo Bellini e il musicista Giovanni Pacini, e organizzò numerose feste nel suo Palazzo in via Borgonuovo. A riprova delle sue stranezze vi sono diversi aneddoti che la riguardano: pare che avesse l'abitudine di fare il bagno nel latte come Poppea e che uno dei suoi servitori lo recuperasse per rivenderlo al Caffè Cova, dove i gentiluomini milanesi facevano a gara per aggiudicarsi i deliziosi sorbetti alla panna che ne derivavano.

- Milanesi illustri che hanno tracciato un legame storico con quel particolare Paese.

#### **Milanesi illustri in Polonia**

Bona Sforza (1494-1557), figlia di Gian Galeazzo Sforza, duca di Milano, nel 1518 sposò il Re di Polonia Sigismondo I e diventò regina. Apprese con rapidità la lingua polacca ed ebbe notevole influenza sullo sviluppo del Rinascimento in Polonia. Grazie a lei, sulle tavole polacche arrivarono la pasta, le spezie e molte verdure sino ad allora sconosciute, denominate "włoszczyzna", ossia italiane: pomodori, cavolfiori, carciofi, fagiolini, carote, broccoli, spinaci. Alcuni cronisti raccontarono che, dopo pochi mesi di permanenza di Bona alla corte reale a Cracovia, il re si accorse che la moglie era in avanzato stato di gravidanza e le chiese come fosse possibile, lei con un sorriso gli rispose che la frutta italiana matura prima.

Bona Sforza contribuì allo sviluppo e alla modernizzazione dello Stato polacco, facendo costruire ponti, mulini, segherie, fortezze, chiese e scuole. Ciononostante, a causa della sua avidità e del carattere collerico, fu sempre reputata dall'opinione pubblica polacca il simbolo del male e della perversità.



*Un ritratto di Bona Sforza*

*Moneta dedicata alla Regina Bona*

Cesare Correnti (1815-1888), scrittore, patriota e politico, sin da giovane ebbe interesse per la Polonia e la sua storia. Fece amicizia con lo scrittore e attivista politico Józef Ignacy Kraszewski (1812 - 1887), che diventò suo consulente durante la stesura del libro "Storia della Polonia", opera rimasta incompiuta. Entrambi aderirono alle idee di indipendenza del proprio Paese e condivisero l'attività letteraria. Correnti diventò l'ambasciatore dell'opera di Kraszewski in Italia.

Arrigo Boito (1842-1918), poeta, narratore e compositore, esponente del movimento letterario della Scapigliatura, nacque a Venezia da madre polacca (la contessa Józefa Radolińska) e studiò al Conservatorio di Milano. Nel 1862 partì per la Polonia, dove nel 1865 fece amicizia con Józef Ignacy Kraszewski, cui dedicò l'omonimo sonetto. Nel 1914, insieme all'ingegnere Witold Rajkiewicz, fondò a Milano il Comitato Pro Polonia che promuoveva le idee di resurrezione dello Stato Polacco. Tradusse molte opere dal polacco all'italiano.



*Cesare Correnti*



*Arrigo Boito*



- Ristoranti e negozi etnici.

### Ristoranti e negozi etnici

Uno dei piatti più tipici della cucina brasiliana è il churrasco, una grigliata nella quale la carne viene messa in uno spiedo e cotta, per poi essere tagliata a pezzi sottili; l'usanza risale agli indiani Arawak (una delle popolazioni indigene del Brasile nord-occidentale) che arrostitavano la carne su una griglia di legno, denominata barbacoa, termine da cui deriva l'odierno barbecue. Sono molti i ristoranti a Milano che offrono questo e altri piatti tipici del Brasile. Ne citiamo solo alcuni:

- **Oficina do sabor**, in Via Gaetana Agnesi 17, insieme ai piatti tipici preparati dalla chef Natalia Costa, offre anche birre brasiliane e cocktail a base di frutta tropicale.
- **Barbacoa Churrascaria**, in via delle Abbadesse 30, è una catena di *churrascarias* (sette in Brasile, quattro in Giappone, una a Milano), inaugurata a San Paolo nel 1990; dagli arredi molto ricercati, è l'unica *churrascaria* inserita nella Guida Michelin.



*Il ristorante Barbacoa Churrascaria*

**Lapa Ristorante brasiliano**, in Via Carlo Goldoni 3, prende il nome da un quartiere di Rio dove impera la movida carioca, luogo di incontro di artisti e intellettuali. Oltre a gustare i piatti tipici delle varie regioni, è possibile assistere a esposizioni di opere d'arte e presentazioni di libri.

**Bem Brasil Milano**, in Via Bessarione 5 (zona Corso Lodi), è un angolo di Brasile in cui gustare le carni e i cocktail della tradizione.

**Curiosità.** Ai primi del '900, in seguito agli incentivi all'emigrazione elargiti dal governo giapponese e alla chiusura delle frontiere nordamericane, molte famiglie giapponesi arrivarono in Brasile, andando a formare la più numerosa colonia giapponese all'estero. La commistione tra i due popoli ha riguardato anche le tradizioni culinarie, così ancora oggi molti ristoranti brasiliani sono specializzati in cucina giapponese.

A Milano, ad esempio, il ristorante **Berimbau** in Via Marghera 43 propone il classico connubio, denominato Sushi Samba. Il **Copacabana Temakeria**, con due sedi in città, una in zona Sempione (Via Cesariano 14), l'altra sulla Darsena (Ripa di Porta Ticinese angolo Viale Gorizia), offre cucina fusion nippo-brasiliana in un'atmosfera altrettanto meticciasa. Tra i bar o locali che offrono prodotti tipici, segnaliamo il **Fruteiro do Brasil** che propone frutta tropicale surgelata, proveniente direttamente dal Brasile, per fare frullati, succhi, smoothies, yogurt o gelati. Il *Fruteiro* ha due negozi, uno in Via Rivoli 2 (Lanza) e uno in Via Cesare Correnti 2.

### 7.3. Criticità e punti di forza del progetto

La realizzazione del prodotto finale è stata molto complessa, a causa soprattutto della non omogeneità dei gruppi etnici, alcuni molto numerosi, altri formati da un unico componente; nel primo caso la difficoltà è consistita nel monitorare e coordinare le attività e nel mediare i conflitti, nel secondo caso il problema principale era la mole di lavoro, talvolta eccessiva, a carico di una sola corsista. Un'altra criticità è stata riuscire ad armonizzare i diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa presenti in classe e prevedere a quali difficoltà sarebbero state esposte le apprendenti più deboli nel lavoro di ricerca al di fuori dell'aula. Vari sono stati i momenti di incertezza e di scoraggiamento rispetto al risultato finale del progetto, ampiamente compensati dalla motivazione e dall'interesse mai venuti meno e dal clima di grande collaborazione reciproca che le corsiste sono riuscite a instaurare. Infine, la presentazione della *Guida* in un luogo autorevole come il *Museo delle Culture* e l'interesse mediatico della stampa, delle radio e TV locali che ne è scaturito, hanno consentito loro di sentirsi cittadine attive e di sperimentare il proprio senso di autoefficacia e la capacità di autopromozione.

## 8. CONCLUSIONI

La didattica per progetti, grazie al ricorso all'apprendimento attivo e all'uso concreto della lingua per portare a termine compiti reali, volti alla realizzazione di un prodotto finale, consente di uscire dalla routine di classe e di tenere alta la motivazione; in virtù della sua grande flessibilità, inoltre, ben si adatta a cittadini migranti adulti con competenze pregresse, *background* culturali e bisogni comunicativi estremamente eterogenei. L'impossibilità di stabilire a priori degli obiettivi linguistico-comunicativi e, conseguentemente, di una verifica formale degli apprendimenti è ampiamente controbilanciata dall'opportunità di adattarsi ai diversi livelli di competenza, ritmi e stili di apprendimento delle classi ad abilità differenziate. Il *project work*, infine, fa sentire i discenti responsabili del proprio percorso di apprendimento e consente loro di sviluppare la competenza d'azione e la competenza sociale e interculturale, di coniugare il *sapere* con il *saper fare* e il *saper essere*, in linea con quanto suggerito dal *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue*.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bordallo I., Ginestet J. P. (1999), *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bozzi G., Branduardi C., Cappelli F., Moro W., Valagussa M. (1998), *Dal progetto al processo*, Mursia, Milano.
- Cassandro M., Maffei S. (2007), “Didattica per progetti”, in Benucci A. (a c. di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia, pp. 233-269.
- Mugnani C. (2011), *La didattica progettuale. Le buone pratiche*, Guerra, Perugia.
- Quartapelle F. (a cura di) (1999), *Didattica per progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Quercioli F. (2004), “La didattica modulare e per progetti nella prospettiva del “Quadro Comune Europeo”, in Jafrancesco E. (a cura di), *Le tendenze innovative del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue” e del Portfolio*, Edilingua, Atene, pp. 174-193.
- Ridarelli G. (1998), “Project work”, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, pp. 173-187.

# IMPARARE FOTOGRAFANDO

## LA FOTOGRAFIA PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2

*Marta Casagrande*<sup>1</sup>

Dal vero al sognato, non corre altra differenza,  
se non che questo può qualche volta essere molto  
più bello e più dolce, che quello non può mai.

G. Leopardi, *Dialogo di Torquato Tasso e del suo genio familiare*

### 1. IMPARARE LA LINGUA ITALIANA ATTRAVERSO L'IMMAGINE FOTOGRAFICA

#### 1.1. *La fotografia come testo autonomo*

Ricorrere al laboratorio linguistico per dar vita ad un progetto fotografico può sembrare a prima vista inusuale: solitamente l'uso che viene fatto del mezzo visivo è quello di supporto al testo vero e proprio, di cui completa la funzione comunicativa. L'immagine, molto presente nei manuali per l'insegnamento delle lingue straniere in varie forme (fotografie, disegni, strisce di fumetti), è stata soprattutto utilizzata a completamento del messaggio linguistico, trasmesso dalla parola, scritta o ascoltata. Nella maggior parte dei casi le immagini sono supporto, abbellimento del testo scritto, non vengono valorizzate come testo a se stante, autonomo e dotato di un forte potere comunicativo.

Nella tradizione glottodidattica, nonostante il cambiare nel tempo del tipo di approccio didattico, da quello più tradizionale in uso negli anni Cinquanta e Sessanta, di tipo grammatico traduttivo, a quelli più moderni di tipo comunicativo, la presenza dell'immagine, sebbene sempre prevista in varie forme nei testi didattici, assume delle connotazioni di volta in volta più o meno significative ma sempre di secondo ordine rispetto alla parola.

Specialmente nei testi dedicati alla prima alfabetizzazione, quindi ai livelli più bassi di competenza linguistica, si ritrovano immagini, soprattutto disegni, con la funzione di indicare con chiarezza ciò che con le parole non si riesce a esprimere, in quanto «l'immagine è di facile comprensione e accessibile a tutti: la sua forza sta nella sua immediatezza» (Freund, 1974: 181). Proprio per queste sue caratteristiche è molto sfruttata dai docenti per entrare in comunicazione nei primi momenti di arrivo di un nuovo studente straniero a scuola, soprattutto in contesti dove ci si confronta con un'utenza a basso livello di scolarizzazione, come accade ad esempio nei CPIA.

L'immagine come completamento al testo la si ritrova anche nei manuali per livelli intermedi e avanzati di competenza linguistica, dove ha lo scopo di accrescere il valore estetico del testo, anche di quello letterario proposto a livelli alti, al fine di renderne ancora più apprezzabile la lettura.

Il testo visivo in tutte le sue forme si presta quindi ad essere un'utile risorsa didattica per tutti i livelli di competenza linguistica, sempre che sia utilizzato dal docente in modo

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

adeguato e coerente alla tipologia degli studenti del corso e ai loro bisogni formativi. L'immagine però, qualunque sia il metodo didattico e il livello di competenza per cui viene utilizzata, ha quasi sempre una funzione paratestuale, non ha una propria ragion d'essere, ma vive profondamente legata al testo scritto, considerata come un supporto della parola.

Partendo da queste premesse si è pensato di cambiare prospettiva: la fotografia sarà il testo da cui partire e su cui costruire la struttura linguistica.

Se da molti anni le immagini rappresentano un'importante risorsa per l'apprendimento della lingua straniera soprattutto per veicolare e consolidare contenuti prettamente linguistico-grammaticali, è importante scoprirne anche la profonda forza narrativa ed emozionale, senza che essa sia usata solo a corredo del testo scritto. Si propone un modo diverso di servirsi dell'immagine per incrementare la conoscenza della lingua e per permettere agli studenti di addentrarsi in forma diretta e attiva nel loro percorso di apprendimento linguistico.

È infatti possibile considerare l'immagine come un agente attivo nel processo di insegnamento, valorizzandone quella che Jakobson (1966) indica come funzione metalinguistica: l'immagine «diventa un punto di riferimento dello studente e acquista un valore metalinguistico dal momento che partecipa come veicolo per trasmettere i contenuti sia linguistici che culturali della lingua» (Tenoch Cid Jurado, in Diadori, 2001: 236).

Oltre che sviluppare la conoscenza a livello linguistico e culturale questo approccio permette anche di metterne in evidenza la valenza interculturale: dal momento che parteciperanno al progetto ragazzi di differente cultura, le fotografie che sceglieranno di condividere in classe con i compagni saranno espressione della loro visione della realtà, del loro personale modo di sentire, vedere, vivere il mondo che li circonda. La fotografia avrà il compito non solo linguistico ma anche "umano" di invitare all'ascolto e alla valorizzazione della diversità, spingere alla presentazione e alla condivisione della propria identità sociale e culturale all'interno del mondo della scuola.

Un percorso didattico di questo tipo si fonda su due processi di comprensione e lettura dell'immagine fotografica: quello denotativo, in cui si colgono gli elementi descrittivi, per cui gli studenti saranno invitati a sviluppare le competenze lessicali possedute e acquisirne di nuove per poter effettuare una descrizione completa ed esaustiva della fotografia; da questo si passa poi all'aspetto connotativo, in cui si colgono i significati più profondi che sottostanno all'immagine, dalla quale emerge la parte evocativa, quindi più soggettiva e l'immagine viene caricata di significati più vicini alla sensibilità di colui che la guarda. Se con l'aspetto denotativo vediamo ciò che esiste realmente, con quello connotativo l'immagine diventa «un segreto da svelare, un'iscrizione da decifrare» (Tournier, 1979: 8): la lingua italiana sarà la chiave che i ragazzi utilizzeranno per svelare e interpretare i significati culturali sottesi all'immagine fotografica.

## 1.2. *Apprendere l'italiano partendo da una fotografia*

### 1.2.1. *Il progetto fotografico come Task-based learning*

Nell'organizzare un laboratorio di lingua basato sulla fotografia c'è il desiderio di utilizzare delle modalità non tradizionali di approccio all'insegnamento della lingua,

poiché si ritiene che si possano sviluppare competenze linguistiche e comunicative anche non proponendo direttamente un *input* di tipo linguistico.

La maggior parte dell'insegnamento avviene di solito attraverso un testo dato dall'insegnante, che può essere un testo scritto o orale, audio o video, sul quale elaborare poi delle attività linguistico-comunicative. Il materiale offerto agli allievi come *input* costituisce l'ingresso del meccanismo di apprendimento: lo studente, attraverso processi di analisi, rielaborazione e riorganizzazione degli elementi salienti del testo farà proprio il materiale linguistico proposto (*intake*) e formulerà delle ipotesi di produzione della lingua che sta imparando (*output*). In tutte queste fasi il docente ha solitamente un ruolo preminente: definisce la lingua oggetto di studio, elabora le attività, propone dei *task* che gli studenti dovranno svolgere per migliorare le loro competenze, ne corregge gli errori e ne valuta la performance.

Nel nostro percorso la situazione è in parte ribaltata: l'*input* non è di tipo linguistico ma di tipo visivo, non viene fornito dal docente ma viene dagli studenti stessi, dal momento che sono loro a creare il materiale che sarà poi utilizzato per costruire le attività. Il fatto che l'*input* non sia verbale ma parli un altro linguaggio, tutt'altro che muto, stimolerà gli studenti a sviluppare la capacità di osservare con attenzione un'immagine e saperla descrivere per percepirne in modo critico il significato. Solo dopo il raggiungimento di questo primo obiettivo si passerà alla fase verbale e quindi allo sviluppo della competenza linguistica orale e, in un secondo momento, scritta. Quindi verrà prima l'immagine e poi la parola, prima l'osservazione e poi la verbalizzazione.

Si organizzeranno insieme e si improvviseranno esploratori, osservatori esterni ma partecipi di una realtà che porteranno poi in aula per descrivere e narrare, esprimere sentimenti e percezioni personali. In questa avventura fuori dalle mura della classe c'è un mondo che parla italiano, con il quale dovranno confrontarsi già soltanto fotografando le insegne di un negozio o dei graffiti su un muro in una via: dovranno usare l'italiano per organizzare gli incontri con i compagni e per comunicare con loro durante le uscite, mettendo in gioco tutte le loro strategie comunicative. Avranno così modo di rafforzare strutture linguistiche apprese in aula, non seduti facendo noiosi e ripetitivi esercizi di grammatica, ma conversando con i compagni per le strade della città.

Questo aspetto non è di secondaria importanza se si pensa alla realtà che quotidianamente vivono questi ragazzi: nella maggior parte dei casi, soprattutto se appartenenti a gruppi culturalmente chiusi, come i cinesi ad esempio, essi non hanno molte occasioni di parlare italiano fuori dalla scuola. Pochi di loro frequentano i compagni o i loro luoghi di ritrovo e di svago, tendono a chiudersi in cerchie di amici e parenti con cui condividere usi e abitudini, dove la lingua usata per la comunicazione è prioritariamente se non esclusivamente la lingua madre. Con questo progetto saranno indotti a utilizzare l'italiano come lingua veicolare, per comunicare tra loro o con chi avranno modo di incontrare all'esterno della scuola.

La lingua verrà così avvicinata senza che questo sia l'obiettivo manifesto: si imparerà dimenticandosi di imparare, si parlerà italiano senza dover stare continuamente attenti a non commettere errori o a utilizzare bene i tempi verbali, si userà la lingua per piegarla agli scopi comunicativi utili alla realizzazione dei diversi compiti (*task*) che ogni fase del progetto prevede.

Esso si articola infatti in fasi che comprendono diversi compiti o *task*, che saranno affrontati in piccolo gruppo con i compagni: in questo tipo di approccio l'aspetto pratico, concreto del compito, diventa fondamentale. Questo carattere di concretezza che

definisce la natura del *task* viene sottolineato anche in Carless (2002), quando afferma che il compito ha cinque caratteristiche: 1) uno scopo o una reale motivazione che lo giustifichi; 2) un contesto in cui ha luogo; 3) un processo di ragionamento e azione richiesti per lo svolgimento del compito; 4) un prodotto, che può essere più o meno concreto; 5) un complesso di conoscenze, strategie e abilità utilizzate per portarlo a termine (Rizzardi, Barsi, 2005: 660).

Organizzare un progetto didattico basato sul compito riflette la volontà di utilizzare un approccio olistico nell'insegnamento della lingua: negli ultimi trent'anni infatti in glottodidattica si è fatto spesso riferimento a approcci metodologici basati sull'uso integrato delle abilità linguistiche, sull'interazione, sulla realizzazione pratica di attività in cui siano sviluppate componenti linguistiche ma anche pragmatiche, strategiche, interculturali e interpersonali. Un tipo di attività olistica che richiede di integrare simultaneamente tutte queste componenti per raggiungere uno scopo concreto e dei risultati significativi è appunto il compito.

L'attenzione dello studente e degli studenti che lavorano insieme è quindi rivolta principalmente all'azione che si sta svolgendo e che si deve portare a termine e solo secondariamente alle questioni linguistiche; in pratica lo studente "impara facendo" qualcosa che comporta l'uso della lingua ma non è lo scopo principale. Nella didattica per *task* il fine è completare il *task* e non dimostrare di saper bene una certa struttura grammaticale.

Questo non significa che nel progetto siano irrilevanti gli aspetti linguistici, che rivestono anzi una grande importanza e che perseguono precisi scopi: arricchire la competenza lessicale, migliorare la competenza di interazione orale, sviluppare la produzione orale e scritta perfezionando le strutture morfosintattiche già conosciute e imparandone di nuove. Inoltre si cercherà di migliorare la capacità di descrivere oggetti, persone e luoghi, oltre che di narrare fatti e eventi della propria storia personale. Questi aspetti saranno oggetto di valutazione da parte del docente che, oltre a valutare la capacità degli studenti di portare a termine con successo le attività proposte, verificherà se è avvenuto o meno un progresso nelle competenze linguistiche definite come obiettivi.

Impegnati nella loro nuova veste di fotografi, dimenticandosi che stanno in realtà partecipando ad un corso di lingua, gli studenti impareranno meglio e in modo più duraturo, come conferma anche Krashen nella sua teoria nota come *Rule of forgetting* (Krashen, 1983), per cui la lingua si può apprendere anche realizzando un'attività apparentemente non linguistica, come quella di andare in giro con i compagni a scattare delle foto.

### 1.2.2. *L'uso del Cooperative Learning nel progetto fotografico*

Il progetto si basa su una metodologia di lavoro cooperativa in piccoli gruppi di tre o massimo quattro studenti che si organizzeranno insieme per le uscite alla ricerca dei loro scatti migliori e lavoreranno in piccoli gruppi anche in aula, per preparare la descrizione e la narrazione delle immagini raccolte da presentare poi agli altri compagni. La metodologia di gruppo sarà utilizzata anche per decidere i dettagli della mostra fotografica e organizzarne l'effettiva realizzazione. La maggior parte del lavoro comporterà quindi che i ragazzi coinvolti sappiano collaborare in modo costruttivo e si relazionino in modo

positivo con gli altri compagni, obiettivo non sempre facile da raggiungere considerate le frequenti difficoltà relazionali che si riscontrano tra gli studenti stranieri.

È bene ricordare che il *Cooperative Learning* è qualcosa di più di un semplice lavoro di gruppo come generalmente si intende in ambito scolastico: i fratelli Johnson, che idearono questa metodologia nel 1975, definivano il *Learning together* un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento, a differenza sia dell'apprendimento individuale, che fa riferimento ad una situazione in cui non c'è alcuna relazione di interdipendenza tra gli alunni in quanto ognuno è concentrato sul proprio lavoro, sia di quello competitivo, che è espressione di una relazione negativa di interdipendenza, poiché gli studenti sono in competizione tra di loro e il successo di uno determina inevitabilmente la sconfitta di un altro.

Il *Cooperative Learning* presenta infatti delle caratteristiche peculiari molto interessanti, che ne valorizzano l'efficacia didattica, soprattutto in quanto si punta a sviluppare le competenze sociali, l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, l'interazione costruttiva faccia a faccia e la responsabilità individuale e di gruppo; tutti questi aspetti saranno ampiamente messi in luce durante il percorso fotografico e saranno oggetto di valutazione da parte del docente, essendone gli obiettivi imprescindibili non solo per la buona riuscita del progetto ma per la maturazione personale degli studenti.

I ragazzi lavoreranno in gruppi eterogenei perché si ritiene che studenti diversi per provenienza, lingua, età, e anche per competenza linguistica daranno vita a scambi più dinamici rispetto ad un gruppo omogeneo: mettere nello stesso gruppo soggetti con caratteristiche differenti spinge gli studenti a fare progressi discutendo e lavorando con gli altri, entrando in un atteggiamento empatico e creando «un clima psicologico di responsabilità reciproca e mutuo appoggio, al fine di garantire una buona interazione interna a livello di comunicazione e di scambio» (Rizzardi, Barsi, 2005: 365).

Alla base della filosofia del *Cooperative Learning* sta il concetto che il contatto quotidiano con le differenze le rende meno inusuali e più accettabili; lavorare a stretto contatto con compagni diversi fa maturare abilità come quelle dell'aiuto, della fiducia e dello scambio reciproco, che sono proprio uno degli obiettivi educativi che il progetto persegue: gli alunni devono aiutarsi vicendevolmente e scambiarsi idee ed opinioni in un'ottica di condivisione, necessaria al successo dei *task* che saranno proposti nelle varie fasi del progetto.

Il lavoro cooperativo spinge ad esprimere le proprie opinioni, sostiene la riflessione sui pensieri altrui, incrementa atteggiamenti empatici di valorizzazione degli sforzi e dei risultati ottenuti dagli altri, determina un flusso continuo di idee che coinvolge e chiama in causa ogni membro del gruppo; gli studenti durante il laboratorio condivideranno pensieri e opinioni su come strutturare le attività proposte, insieme creeranno gli scenari su cui costruire le loro narrazioni fotografiche.

«Il Cooperative Learning si presenta come un approccio duttile e articolato, ricco di risorse e potenzialità, da cui è possibile ricavare risposte originali, efficaci e attuali per risolvere problematiche complesse, che emergono in modo sempre più pressante nel mondo della scuola» (*ivi*: 369), per questo si è scelto di utilizzare tale modalità, ritenendola la più idonea al nostro progetto.



### 1.2.3. *Lo studente fotografo e il docente regista*

Lo studente in questa visione viene messo al centro del processo formativo diventando il vero protagonista, in contrapposizione a visioni più tradizionali (ma ancora piuttosto in voga nella scuola) dove la scena era (e in molti casi è ancora) occupata in modo preponderante dalla figura del docente. L'insegnante lascia il centro del palcoscenico della classe, si mette da parte e assume altri ruoli, diversi ma non meno importanti, di guida, facilitatore, regista dell'azione didattica.

Usando la fotografia lo studente assume un ruolo attivo: sarà lui a fotografare, a catturare frammenti di realtà delle strade della sua città, del suo quartiere, a farci conoscere la sua famiglia, i suoi amici più cari, sarà lui a decidere quando e come farlo, a scegliere una particolare inquadratura e un punto di vista da cui scattare la foto. Tutto questo comporta la capacità di operare delle scelte consapevoli e di presentarne la validità al gruppo classe, ogni fotografia rappresenta una precisa scelta, una vera e propria decisione comunicativa operata dallo studente in totale libertà, in un percorso personale di interpretazione del mondo.

Per Susan Sontag (2004: 25) «fotografare significa attribuire importanza» proprio perché attraverso il lavoro fotografico si innesca un processo creativo che porta alla costituzione di una realtà soggettiva: è lo studente che dà importanza a ciò che sceglie di fotografare, e sceglierà solo ciò che riterrà rilevante per la realtà che sta vivendo.

Saranno i ragazzi coinvolti a scegliere l'oggetto del proprio percorso fotografico, il docente darà solo delle indicazioni generali che saranno discusse insieme, valutate ed eventualmente integrate con le loro proposte, appunto perché quello che si vuole mettere in risalto è ciò che sta loro a cuore.

Bisogna sempre tener conto delle motivazioni e degli interessi degli apprendenti, coinvolgendoli il più possibile anche nel processo decisionale del percorso che si sta programmando, e nel laboratorio linguistico, dove sono presenti studenti in numero minore rispetto alla classe, questo può essere realizzato in modo efficace. La valorizzazione dei fattori affettivi in un percorso didattico risulta fondamentale, infatti come affermato nel QCER (2002:196) «è più probabile che il compito venga portato a buon fine se l'apprendente si lascia coinvolgere completamente». Questo coinvolgimento così forte e sentito sarà lo stimolo che farà superare con successo gli ostacoli che soprattutto ad un livello basso di competenza linguistica è inevitabile incontrare.

Inoltre un laboratorio di italiano così impostato stimolerà sempre di più l'alunno verso l'autonomia, in quanto da solo sarà responsabile delle scelte che effettuerà nel selezionare il contenuto delle sue fotografie e di ciò che con esse saprà narrare.

Peraltro rendere un allievo autonomo e responsabile è una finalità educativa trasversale che viene riconosciuta dai curricoli di tutte le materie, non solo quelle linguistiche: «L'insegnamento centrato sul discente, di cui si analizzano e si valorizzano le caratteristiche individuali, ha come fine ultimo l'autonomia del soggetto apprendente. L'obiettivo è sviluppare sempre maggiore responsabilità. [...] Lo studente deve essere responsabilizzato nel poter compiere delle scelte, senza però mai essere abbandonato ad esse. Preparare gli allievi all'autonomia è un obiettivo formativo irrinunciabile» (Rizzardi, Barsi, 2005: 640).

Lo studente-fotografo è dunque avviato verso un processo di presa di consapevolezza delle proprie capacità, dei propri interessi, che coinvolge la sua intera personalità e lo invita a valorizzare la sua autostima, viene responsabilizzato, spinto ad avanzare in modo sempre

più autonomo in un percorso di apprendimento che lo arricchirà non solo dal punto di vista linguistico ma anche umano, mentre l'insegnante fornirà solo le linee guida di ciò che avverrà nelle diverse fasi e offrirà supporto laddove richiesto.

Questa è sicuramente una prospettiva interessante e nuova per loro: solitamente silenziosi e passivi in una realtà scolastica che richiede uno sforzo immenso in termini sia didattici che relazionali, i ragazzi stranieri hanno la possibilità di uscire dai confini ristretti di una identità in ombra rispetto ai compagni italiani. Attraverso il progetto fotografico avranno modo di dimostrare le loro capacità creative anche senza possedere competenze linguistiche avanzate, sfruttando al meglio la loro originalità.

Lo spazio centrale sarà quindi occupato dal discente: e l'insegnante? Qual è il suo ruolo? Dall'inizio alla fine l'insegnante è un punto di riferimento per la pianificazione e il corretto svolgimento delle fasi del progetto: è lui che imposta il percorso scegliendone metodologie e regolando i tempi dell'azione didattica.

La figura del docente ricopre più ruoli e tutti molti importanti per la buona riuscita del progetto, non è esautorato dalla sua funzione, ma solo invitato a fare un passo indietro e seguire il progetto che lentamente prende vita lasciando spazio d'azione ai suoi studenti. All'insegnante spetta un posto più decentrato, uno spazio di osservazione laterale, da cui poter seguire passo passo il lavoro senza interferire troppo, ma facendo sempre sentire la sua presenza in caso di necessità. Vista la forte eterogeneità del gruppo partecipante sicuramente ci saranno studenti che avranno bisogno di essere più guidati e supportati di altri: il docente è sempre presente, ma la sua è una presenza silenziosa.

Inoltre, dal momento che il gruppo coinvolto nel progetto è formato da ragazzi con competenze linguistiche diverse, si preferirà una modalità di tutoraggio tra pari piuttosto che il continuo riferimento al docente, l'insegnante interverrà solo dove strettamente necessario, quando le dinamiche di gruppo non siano abbastanza forti e costruttive per risolvere all'interno del gruppo stesso le difficoltà evidenziate.

Questa figura la potremmo definire di docente-regista, che guarda tutto e segue tutto, ma dietro la macchina da presa, «partecipa alle varie fasi del progetto, è una guida e un animatore nelle fasi iniziali, avendo la capacità di prevederne i risultati sia dal punto di vista produttivo che pedagogico [...]. Deve essere preparato ad affrontare problemi interpersonali che possono insorgere durante il progetto, come la mancanza di interesse o di motivazione in alcuni membri del gruppo [...] Ha inoltre la funzione di pedagogo, cercando di abituare gli studenti all'autonomia» (Ridarelli, 2008: 182).

Impostare così il rapporto educativo permetterà di avere uno scambio costruttivo, in cui non ci sarà una trasmissione univoca di conoscenze docente-discente, ma il processo di conoscenza verrà co-costruito nell'ambito dell'esperienza didattica.

L'insegnante spogliato del suo ruolo di controllore e giudice lascerà libero lo studente di esprimersi, di provare e di sbagliare in tutta tranquillità, favorendone così l'apprendimento. Questo permette l'abbassamento del filtro-scudo di protezione di cui parla Krashen nella sua *Second Language Acquisition Theory* (Krashen, 1981): il filtro affettivo può essere inteso come una sorta di difesa che viene abbassata o alzata, una barriera emotiva che si alza in situazioni di ostilità e pericolo, diffidenza o mancata sintonia nei confronti dell'insegnante e al contrario si abbassa in un'atmosfera di studio tranquilla e stimolante. È proprio l'abbassamento del filtro affettivo che permette di portare avanti il processo di acquisizione in modo duraturo ed efficace.

L'obiettivo di un progetto così strutturato è di permettere agli studenti di lavorare fuori e dentro l'aula in totale serenità e armonia, raggiungendo con successo gli obiettivi prestabiliti.

## 2. ASPETTI PRATICI DEL LABORATORIO LINGUISTICO-FOTOGRAFICO

### 2.1. *Le fasi del progetto*

Il progetto "Il mio quartiere" qui presentato è piuttosto complesso, sia per il numero e l'eterogeneità dei ragazzi che saranno coinvolti, sia per le ore che ad esso verranno dedicate durante l'anno. Importante quindi articolare in modo chiaro le diverse fasi, in modo da definirne per tempo strategie, obiettivi e tempistiche.

#### *Pianificazione*

In questa fase il docente sceglie prima di tutto i ragazzi che parteciperanno: saranno circa 10/15 studenti di diversa nazionalità e provenienza, iscritti alla seconda o terza media, con un livello minimo di conoscenza linguistica A2. Il prerequisito per la partecipazione è essere in grado di capire le linee generali del progetto e partecipare attivamente a tutte le fasi proposte; questo non è possibile per i principianti assoluti in quanto il lavoro linguistico preparatorio in aula è ridotto al minimo indispensabile.

Ci si rivolge quindi a ragazzi con livello linguistico tra A2 e B2, non sarà effettuato un test di livello iniziale in quanto si farà riferimento a quello svolto a inizio anno dalla referente stranieri della scuola. Gli studenti in questa prima fase discutono con il docente la proposta di attuare un laboratorio linguistico utilizzando la fotografia, si espone e commenta il contenuto del progetto, viene illustrato il possibile percorso e i materiali che verranno utilizzati, si definiscono i giorni e le ore che vi saranno dedicate e le tempistiche previste: il laboratorio si svolgerà una volta alla settimana per due ore curricolari, per una durata complessiva di circa 20 ore a scuola; il tempo che i ragazzi dedicheranno all'attività all'esterno ovviamente potrà variare a seconda dei casi. Si discutono gli spazi dove avrà luogo il laboratorio: le aule dovranno essere fornite di LIM e di proiettore per permettere la visualizzazione di tutte le foto raccolte. Si comunica infine che le foto prescelte e selezionate saranno oggetto di una mostra fotografica che sarà allestita alla fine dell'anno negli spazi riservati alla biblioteca scolastica.

Obiettivo di questa fase è rendere consapevoli i ragazzi del percorso che affronteranno nelle settimane seguenti e illustrarlo nei suoi aspetti generali. Il docente descrive una possibile via di realizzazione del progetto, ma la sua è una proposta di lavoro, in cui molti sono i cammini percorribili che gli studenti sono chiamati a definire insieme, per questo ogni loro considerazione e impressione in merito riceverà la giusta attenzione.

#### *Organizzazione*

Segue la fase di organizzazione dell'attività esterna: a coppie o in piccoli gruppi si organizzeranno autonomamente per incontrarsi fuori da scuola e iniziare il loro personale percorso fotografico in giro per il quartiere. Le coppie e i gruppi saranno scelti in modo libero dai ragazzi, che dovranno solo evitare di scegliere compagni di uguale madrelingua.

Si definiscono giorni, orari, luoghi di incontro e mezzi da utilizzare (macchine fotografiche o cellulare). Dal punto di vista linguistico si sfrutta la situazione per approfondire le funzioni comunicative necessarie alla realizzazione del compito: l'organizzazione di un appuntamento, la pianificazione di un giro per il quartiere, la visita di luoghi prescelti dagli studenti.

Si ripassano e fissano espressioni utili al compito che dovranno svolgere fuori dall'aula, ad esempio dove e quando incontrarsi, come organizzare il pomeriggio, etc. In questa fase l'insegnante richiama l'attenzione sugli elementi grammaticali e lessicali che sono funzionali allo svolgimento del *task*. Propone attività pratiche in modo che gli alunni si esercitino sulle strutture e il lessico che sarà da loro utilizzato poi nello svolgimento effettivo dell'attività; può anche fornire informazioni metalinguistiche invitando gli alunni a riflettere induttivamente sull'uso di alcune strutture grammaticali funzionali al compito stesso. Obiettivo di questa fase, oltre a quello linguistico appena analizzato, è sviluppare un aspetto fondamentale per la costruzione della loro identità sociale, cioè la competenza relazionale e sociale: la socializzazione è infatti un obiettivo importante per chi usa e apprende una lingua, perché i partecipanti, oltre che studenti che apprendono una nuova lingua sono prima di tutto degli attori sociali, che dovranno sapersi muovere e agire nella società.

#### *Svolgimento dell'attività*

In questa fase gli studenti si metteranno nei panni di un vero fotografo per cogliere angoli del proprio quartiere, volti e persone significativi, ripresi da un'angolazione del tutto personale, avranno un'occasione preziosa per scambiarsi opinioni e conoscere più approfonditamente la loro realtà urbana.

Obiettivo di questa fase è favorire il rapporto tra pari e saper gestire serenamente relazioni e situazioni conflittuali che potrebbero generarsi, collaborando positivamente con gli altri.

Dal punto di vista linguistico invece dovranno saper riconoscere simboli internazionali, come ad esempio la croce su un'insegna di una farmacia, e saperli riportare poi alla parola italiana corrispondente, comunicando ai compagni le loro ipotesi.

#### *Presentazione del materiale raccolto*

Al rientro in aula gli studenti si organizzano per presentare ai compagni e al docente le fotografie scattate, che verranno proiettate sulla LIM in modo che tutti possano vederle e apprezzarle. Viene inoltre scelto un portavoce per gruppo, perché riferisca a nome degli altri componenti l'esito del loro lavoro, le difficoltà incontrate o gli avvenimenti curiosi accaduti durante l'attività. Il momento della condivisione è fortemente connotato in senso emotivo per i ragazzi, è il momento a cui di solito tengono di più, è un'occasione per fare bella figura davanti agli altri e accrescere la loro autostima, spesso messa a dura prova nell'ambiente scolastico. Anche in questa fase il docente offre il proprio supporto, organizza i turni di presentazione e commenta insieme alla classe la presentazione dei vari gruppi di lavoro.

L'obiettivo in questa fase è quello di gratificare i ragazzi e accrescere la consapevolezza delle loro abilità, delle loro doti e della possibilità di migliorare anche l'impiego delle loro competenze linguistiche per svolgere insieme agli altri delle attività interessanti.

Finalmente avranno modo di mostrare la loro bravura, la loro capacità creativa, e di esserne fieri.

### *L'attività linguistica in aula*

#### *Prima fase*

Obiettivo: sviluppare la competenza di produzione orale e scritta, produrre un breve testo descrittivo partendo dalle foto scattate.

La descrizione (oggettiva e soggettiva) sarà effettuata non solo da chi ha scattato la foto ma da tutti coloro che fanno parte di quel gruppo. Tutti gli studenti sono invitati a parlare davanti agli altri ma non sono obbligati dall'insegnante, il contesto che si propone è rilassato e sereno, il percorso è flessibile e si deve adattare alle attitudini e alle diverse caratteristiche, anche emotive, degli studenti.

Successivamente si metteranno insieme le idee per la stesura scritta della descrizione delle immagini. Ogni gruppo lavorerà sulla struttura del testo descrittivo, facendo attenzione al lessico da utilizzare, agli aspetti su cui soffermarsi e alle caratteristiche da mettere in luce. Inoltre il docente guiderà gli studenti a distinguere tra una descrizione oggettiva e una soggettiva, evidenziandone i caratteri principali attraverso l'uso di schemi e mappe concettuali. Sarà inoltre cura del docente verificare che in ogni gruppo sia presente uno studente con un livello linguistico tale da supportare gli altri componenti, in quanto la stesura di un testo comporta difficoltà aggiuntive rispetto al testo formulato oralmente.

#### *Seconda fase*

Obiettivo: sviluppare la competenza di produzione orale e scritta, produrre un breve testo narrativo partendo dalla foto.

La narrazione in primo luogo sarà affidata agli autori delle foto e sarà una narrazione soggettiva del perché si è scelto quel particolare oggetto o situazione, ambiente o persona; gli studenti condivideranno con gli altri le sensazioni, i ricordi, le emozioni che quella foto ha suscitato in loro. La narrazione potrà essere vissuta anche come narrazione autobiografica, nel caso in cui lo studente desideri raccontare qualcosa di sé, della vita che sta vivendo oggi in relazione a quella passata nel paese di origine.

In questa fase del percorso il lavoro viene svolto inizialmente in modo individuale, in quanto la narrazione autobiografica è strettamente personale e specchio del sentire più profondo di un individuo; in un secondo momento, per facilitare la scrittura della storia il docente potrà organizzare una modalità di lavoro *peer to peer*, in cui uno studente con livello di conoscenza linguistica più avanzata aiuti e sostenga nella produzione un compagno in difficoltà.

#### *Terza fase*

Obiettivo: sviluppare le competenze di produzione orale e scritta, produzione di storie, racconti, poesie, ispirate dalle foto.

Questa fase ha lo scopo di sviluppare l'uso estetico-creativo della lingua da parte degli apprendenti, che, come ricordato anche nel QCER, è importante sia sul piano educativo che personale, di crescita culturale: lo studente può così riflettere su quanto la lingua sia

preziosa non solo per fini strumentali, ma anche per raggiungere finalità meno pratiche ma molto più interessanti e creative.

In questa fase del progetto si passa dal rappresentato all'immaginato: gli studenti utilizzano la foto come spunto per la creazione di storie immaginarie liberando la propria fantasia. Il lavoro sarà svolto in piccoli gruppi, mettendo in comune idee e proposte di scrittura; per la difficoltà del compito a tutti i gruppi sarà garantito il supporto da parte dell'insegnante per organizzare e pianificare la struttura di una breve storia che sarà condivisa poi con i compagni degli altri gruppi. Come per il testo descrittivo, anche per la stesura del testo narrativo il docente inviterà gli studenti a riflettere sulla struttura del testo, sulle caratteristiche lessicali e sull'uso dei tempi verbali.

Questa fase sarà un po' più lunga e complessa delle altre, in quanto comporta la strutturazione di un percorso di ideazione e sviluppo di un testo, la cui elaborazione esige tempi piuttosto lunghi. Proprio per questo il docente avrà cura di inserire nel gruppo un componente con competenza linguistica un po' più alta rispetto agli altri che li possa supportare nel percorso creativo.

La decisione di approfondire la conoscenza del testo descrittivo e narrativo è anche dettata dalla necessità che gli studenti conoscano il funzionamento e le strutture proprie di queste due tipologie testuali che stanno alla base dei curricula delle materie letterarie nella scuola media. Concorrere allo sviluppo delle loro competenze linguistiche in questi settori avrà delle ripercussioni positive anche nell'impatto dello studente con questi generi durante le ore curriculari di materia: dedicare del tempo allo studio e allo sviluppo del testo descrittivo e narrativo permette di far restare gli studenti stranieri su temi affrontati in classe anche dai compagni italiani, favorendo l'inclusione.

#### *Scelta delle foto migliori da presentare alla mostra di fine anno*

A questo punto verranno votate le foto preferite dai ragazzi e si selezioneranno i testi migliori che serviranno a corredo dell'immagine: saranno scelte semplici didascalie ma anche alcune delle narrazioni più riuscite, oltre a poesie e brevi racconti da utilizzare come riflessione e approfondimento del testo visivo. Si creeranno delle composizioni parola-immagine, utilizzando come base dei cartoncini colorati: i ragazzi saranno liberi di utilizzare qualsiasi tipo di decorazione per creare delle cornici personalizzate per le loro foto. Si definiscono quindi i dettagli della mostra che avverrà in occasione della festa di fine anno scolastico, utilizzando solo la lingua italiana. Si sceglierà come allestire l'aula in accordo con le responsabili della biblioteca, dove avrà luogo la mostra, e si discuterà su come articolare la visita di genitori e studenti della scuola. Naturalmente tutte queste attività saranno organizzate e poi svolte in lingua italiana, utilizzando strutture linguistiche che saranno appositamente esercitate in fase preparatoria.

Gli studenti presenteranno e pubblicizzeranno il progetto all'interno delle loro classi, mostrando il frutto del loro lavoro ai compagni. Nel laboratorio di informatica sarà preparata una locandina per invitare a visitare la mostra, che sarà pubblicata sul sito della scuola e anche in questo caso i ragazzi lavoreranno con le stesse modalità utilizzate nelle fasi precedenti, quindi in coppie o piccoli gruppi, per elaborare a computer delle locandine originali che saranno poi votate per scegliere quella che sarà effettivamente utilizzata.

Ancora una volta useranno la lingua per qualcosa di attivo, pratico e concreto, in vista della buona riuscita dell'evento finale del progetto. Anche in questa fase dunque si tratterà di portare a termine dei *task* con la collaborazione costruttiva dei compagni, in quanto «è

molto motivante e proficuo impegnare gli studenti nella realizzazione concreta di un prodotto o di un'esperienza che possano sentire loro ed essere motivati a svolgere; le strutture grammaticali vengono apprese anche (e forse meglio) svolgendo compiti apparentemente non finalizzati all'apprendimento linguistico» (Ridarelli, 2008: 186).

#### *Fase conclusiva: evento finale e valutazione complessiva del progetto*

Il progetto si concluderà dunque con la presentazione del lavoro fotografico realizzato dai ragazzi durante il laboratorio linguistico, evento a cui gli studenti parteciperanno in prima persona assumendo il ruolo di accoglienza e accompagnamento dei visitatori.

La valutazione finale sarà oggetto di discussione in un momento successivo, in cui si porrà l'attenzione principalmente sulla partecipazione e il coinvolgimento degli studenti anche utilizzando un questionario e una scheda di autovalutazione.

## *2.2. I momenti della valutazione*

Nella definizione di un progetto è di grande importanza anche decidere il momento in cui effettuare la valutazione: nel nostro caso ad esempio non si prevede solo una valutazione finale, ma un monitoraggio continuo sarà effettuato in tutte le fasi in cui si articolerà il percorso.

Si utilizzeranno varie forme di valutazione in diversi momenti delle attività, facendo uso anche di strumenti di autovalutazione da parte degli studenti stessi su come stanno affrontando i diversi compiti e il lavoro di gruppo. Questo non vuol essere un metodo di controllo invasivo da parte del docente sull'operato degli studenti, ma un mezzo di rilevazione utile per stabilire i punti di forza e di criticità presenti in ogni fase del percorso, costruendo un dialogo continuo e produttivo con i propri studenti.

In particolare per determinare il livello iniziale sarà proposto un test di accertamento linguistico che verrà svolto all'inizio dell'anno dal docente, raggruppando tutti i ragazzi segnalati a scuola come bisognosi di supporto linguistico. Come più sopra indicato, chi tra loro risulterà avere una competenza linguistica compresa tra A2 e B1 (solitamente la maggior parte degli studenti iscritti alla scuola media appartiene a questi livelli linguistici) potrà partecipare al progetto, mentre saranno esclusi i ragazzi appena arrivati in Italia, il cui livello solitamente è pre-A1 o A1.

In fase intermedia verranno messe in atto diverse strategie di monitoraggio: griglie di osservazione per il docente, questionari, test di autovalutazione aiuteranno a visionare in ogni fase l'andamento del progetto, permetteranno di evidenziarne vantaggi e svantaggi e di correggere e modificare tutto ciò che apparirà in qualche modo carente.

Per quanto riguarda invece la valutazione finale, anch'essa si articolerà in diversi momenti e per effettuarla il docente utilizzerà vari strumenti atti a valutare in modo efficace se alla fine del progetto sono stati raggiunti gli obiettivi prestabiliti: la valutazione prenderà in considerazione diversi aspetti del percorso laboratoriale, dai testi prodotti oralmente e per iscritto dagli studenti, all'impegno e alla partecipazione dimostrata durante il progetto. In particolare, per valutare le competenze linguistiche raggiunte nel testo descrittivo e narrativo, si potrà fare riferimento, con delle piccole modifiche, ai descrittori proposti dal QCER, che faranno da punto di riferimento per prendere consapevolezza dei risultati raggiunti.

Infatti lo scopo della valutazione finale di un percorso di insegnamento/apprendimento è evidenziare i progressi dello studente, da un livello iniziale X è arrivato ad un livello finale Y, ricordando che «il livello finale non è necessariamente quello della totale padronanza della lingua ma è il livello di competenza linguistico-comunicativa al momento in cui terminerà il percorso» (Lugarini, 2016: 4).

La fase finale del progetto prevede un incontro successivo alla mostra fotografica in cui tutti i partecipanti si ritrovano e discutono insieme degli esiti dell'evento in termini di partecipazione e di visibilità all'interno della comunità scolastica. In questa sede sarà aperta una discussione sui risultati complessivi del progetto partendo proprio dai dati raccolti attraverso la valutazione del docente e dall'autovalutazione dei ragazzi e dal confronto tra le due.

### 3. CONCLUSIONI

Il progetto descritto in queste pagine ha avuto una concreta realizzazione nel corrente anno scolastico 2018/2019 e ha coinvolto il gruppo di studenti di seconda alfabetizzazione che hanno dimostrato fin dall'inizio interesse e coinvolgimento nel partecipare ad un laboratorio un po' diverso dal solito.

Il fatto di svolgere parte del lavoro all'esterno ha fatto loro dimenticare di svolgere un compito assegnato dal docente; gli studenti hanno sentito più vicino a loro il progetto, hanno assunto un ruolo più attivo e dinamico rispetto al solito. Penso che buona parte della motivazione sia sostenuta soprattutto dal fatto di non stare per tutto il tempo solo seduti in classe con il libro di testo: andare in giro con gli amici, scattare foto con i cellulari, divertirsi a immortalare luoghi e persone a loro cari, ha fatto passare in secondo piano la fatica, la complessità del lavoro in classe, quando le impressioni e le emozioni relative alle immagini devono prendere forma scritta.

Questa metodologia di transcodificazione immagine - lingua orale - lingua scritta ha attratto la loro attenzione, riuscendo ad interessarli e coinvolgerli.

Solitamente il problema più grande da affrontare durante l'alfabetizzazione è riuscire a catturare l'interesse dei ragazzi, che a volte sembrano chiusi in se stessi e impermeabili a qualunque iniziativa venga loro proposta. Da qui la sfida per l'insegnante, che, per riuscire a catalizzare, anche se per un breve periodo la loro attenzione, non dovrebbe limitarsi alle tradizionali strategie didattiche, ma provare a sperimentare senza timore nuovi spazi d'azione, nuovi orizzonti creativi, dove gli studenti possano muoversi a loro agio, sentendosi liberi di costruire il loro personale percorso di apprendimento.

Per questo motivo utilizzare la didattica del *task* risulta più efficace che proporre dei semplici esercizi linguistici, in quanto essi focalizzano l'attenzione su strutture grammaticali o lessicali spesso decontestualizzate, sono piuttosto ripetitivi e artificiali, non comportano la messa in atto di strategie creative da parte dello studente; i compiti invece coinvolgono di più l'apprendente, mettono in funzione più componenti cognitive e hanno uno scopo apparentemente extraverbale.

Il progetto si è basato su una serie di compiti che hanno comportato anche attività di collaborazione tra compagni; in questo modo è risultato più facile mantenere per tutta la durata del percorso un buon livello di coinvolgimento degli studenti. Coinvolgere uno studente in ambito educativo significa «proporre delle attività olistiche che consentano al singolo di partecipare al processo di apprendimento e insegnamento e che incoraggino sia



la sua responsabilità sia quella collettiva di gruppo; dare allo studente la sensazione di poter usufruire di tutte le sue risorse; sviluppare competenze trasversali e interdisciplinari; esplorare e valutare la ricchezza della diversità dei singoli come dell'unità del gruppo; offrire opportunità di negoziazione» (Spinelli, 2018: 89).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albertazzi S., Amigoni F. (a cura di) (2008), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Meltemi, Roma.
- Balboni P. E. (2007), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Cappellini E. (2008), "Michel Tournier e la didascalìa, tra immagine, realtà e scrittura", in Albertazzi S., Amigoni F. (a cura di), *Guardare oltre. Letteratura, fotografia e altri territori*, Meltemi, Roma, pp. 125-140:  
<http://www.sguardomobile.it/spip.php?article275>.
- Carless D. (2002), "Implementing task-based learning with young learners", in *English Language Teaching Journal*, 4, pp. 389-396.
- Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Quaderno 57, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale dell'Università di Trento, Trento
- Comoglio M. (2002), "La valutazione autentica", in *Orientamenti Pedagogici*, Erickson, Trento, pp. 93-112.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Diadori P. (2007), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.
- Dulay H., Burt M., Krashen S. (1985), *La seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Freund G. (1976), *Fotografia e società. Riflessioni teorica ed esperienza pratica di una allieva di Adorno*, Einaudi, Torino.
- Ellis R. (2000), *Task-based research and language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford, (n. ed. 2003).
- Lugarini E. (2016), *Valutazione, testing e certificazioni*, modulo 29, Master Promoitals, Università degli Studi di Milano, Milano.
- Marra C. (2002), *Forse in una fotografia. Teorie e pratiche fino al digitale*, CLUEB, Bologna.
- Marra C. (2001), *Le idee della fotografia. La riflessione teorica dagli '60 ad oggi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (2016), *Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson, Trento.
- Jakobson R. (1966), "Linguistica e poetica" in ID., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, pp. 181-218.
- Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*, The Alemany Press, Regents-Prentice Hall.

- Rizzardi M. C., Barsi M. (2005), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*, LED, Milano.
- Serra Borneto C. (2008), *C'era una volta il metodo, Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
- Sontang S. (2004), *Sulla fotografia. Realtà e immagine nella nostra società*, Einaudi, Torino.
- Spinelli B., Parizzi F. (a cura di) (2018) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Visalberghi A., (1975) *Esperienza e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Wiggins G. (1998), *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*, Jossey Bass, San Francisco.

## APPENDICE

Si presentano qui alcune delle prime foto scattate dai ragazzi con i relativi testi: sono stati volutamente lasciati nella loro prima stesura per evidenziare l'autenticità e la particolarità di ognuno. I lavori sono opera di un gruppo di lavoro misto, arabo e cinese, con livelli di conoscenza dell'italiano da A2 a B1. Soprattutto gli studenti cinesi si sono dimostrati molto attivi e partecipi, come si può notare nella stesura del testo, che hanno desiderato scrivere non a computer ma a mano. Le immagini mettono in luce l'impegno degli studenti nel creare anche delle cornici originali per ogni foto: ogni cornice è stata creata da loro, hanno cercato, selezionato e applicato sul cartoncino ciò che sembrava più adatto a far risaltare la fotografia, creando così un'opera originale e personalizzata.





## EDICOLA

Unica edicola vicina a casa mia. È un edicola molto grande non è solo un edicola perché è anche un libreria che vende anche gli biglietti.

## PARCO

Il parco davanti casa mia è molto grande, nel questo parco non c'è alta lena e scivolo, sta parco è solo per andare a passeggio il cane.

## FERMATA DEL TRAM

davanti al parco di casa mia c'è la fermata del Tram numero: 14 - 50 - 58 - 64. con 14 puoi andare a Duomo e via paolosarpi che è chinadonw.



## la mia via e il mio Quartiere



Nel mio quartiere ci sono tanti tipi di negozi come: mercatone cinese pasticceria , edicola , bar e i ristoranti .... Dove abito io si chiama Via dei tulipani . Davanti a casa mia c'è un ristorante filippino molto grande .

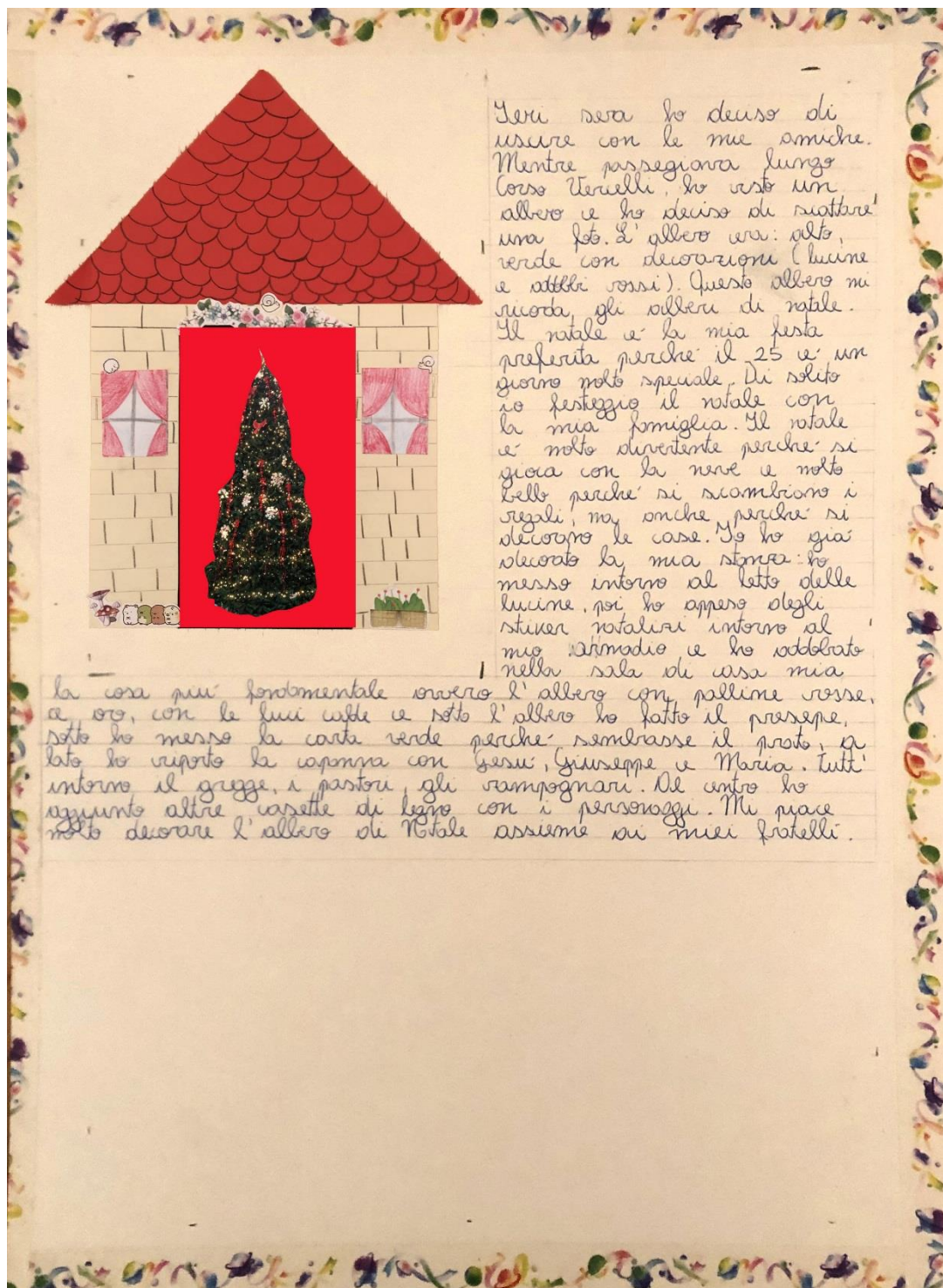
Ci sono anche due ristoranti cinesi giapponesi una è più grande dell'altra non ci sono molte persone che vanno perché nel mio quartiere ci sono molti filippini , cinesi , arabi che italiani . Sotto a casa mia c'è il mercatone cinese che vende di tutto . Casa mia è vicinissimo alla fermata del tram , con numero 14 vado a Duomo e Chinatown . è anche vicino alle scuole , quando andavo alla scuola elementare ci metto solo 3-4 minuti invece ora scuola media metto 10-15 minuti . È molto comodo dove abito io .

## La scuola



La mia scuola si chiama Cardarelli Massua è una scuola media ma comprende anche una scuola elementare. Io vado a scuola media Cardarelli, la scuola è abbastanza grande ci sono 18 classi, al piano terra abbiamo una palestra grande con due spogliatori, e abbiamo anche un piano sotterraneo con l'altra palestra piccola e tre aule per tecnica, musica che non usa nessuno e un'altra vuota; al primo piano cominciano le classi e con l'aula scientifica e artistica; tra il primo e secondo piano abbiamo segreteria e l'aula insegnanti il posto che fa più paura della scuola; al secondo piano dove sto io abbiamo l'aula lingua e biblioteca infine al terzo piano con l'aula informatica il posto dove io voglio andare ma non sono mai andato. Davanti alla scuola abbiamo scuola elementare Massua e pasti, c'era! Dietro la scuola c'è un giardino grande con parcheggio per insegnanti e nella festa del fine anno di 2018 hanno fatto un disegno su muro del giardino era stato bellissimo. Cardarelli è come ogni scuola media si studia arte, musica, inglese..... come lingua straniera in più studiamo spagnolo. Abbiamo anche tanti corsi dopo scuola come per le terze abbiamo corso di latino e per i stranieri dopo metà anno abbiamo corso d'italiano. La cosa che mi piace di più di questa scuola è che possiamo illustrare il diario che usiamo per prossimo anno, il preside scieglierà uno dei più belli e quel diario sarà premiato e usiamo per l'anno dopo. Cardarelli è una bella scuola mi sento bene qui, i prof sono gentili e mi aiutano tanto, io amo sta scuola.





Le foto seguenti documentano invece alcuni momenti del laboratorio linguistico svolto negli spazi della biblioteca: poiché a fine anno in questo ambiente si sarebbe allestita la mostra organizzata dai ragazzi, in una fase preliminare del progetto si è scelto di visitare questo spazio e di trascorrervi un paio d'ore di lavoro. Gli studenti hanno così potuto rendersi conto di dove poter esporre le loro creazioni fotografiche e della modalità migliore per valorizzarle. In queste immagini i ragazzi

stanno lavorando a coppie, l'insegnante, presente in aula, affianca gli studenti e interviene solo se richiesto.

Viene anche documentato un momento della vita di classe: gli studenti del laboratorio condividono il lavoro svolto non solo con i ragazzi stranieri che partecipano al progetto, ma anche con i propri compagni di classe, mostrando le immagini da loro scelte e le parole che danno voce alle immagini stesse.



# POESIA E LESSICO NELLA SCUOLA PRIMARIA: PRIMI RISULTATI DI UN PROGETTO

*Franca Bosc<sup>1</sup>*

## 1. IL PROGETTO “ARRICCHIRE IL LESSICO ATTRAVERSO LA POESIA”

Il progetto, finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Torino e coordinato da Erminia Ardissino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, ha l'obiettivo di migliorare la competenza lessicale degli allievi della primaria avvicinandoli allo straordinario mondo delle poesie. Un lessico scarso e limitato influisce negativamente sulle possibilità espressive e sulle abilità in lettura e nella comprensione orale. I bassi risultati OCSE-PISA nella lettura degli studenti liceali attestano la necessità di migliorare le capacità di comprensione dei testi su cui si basano anche le prove INVALSI. La povertà lessicale limita le possibilità di studio e la fruizione di tutte le forme di comunicazione e quindi incide anche sull'acquisizione delle competenze necessarie per l'apprendimento permanente e per un'attiva partecipazione sociale. È nell'età di frequenza della scuola primaria che l'alunno forma il bagaglio linguistico e la forma mentis atta all'apprendimento. I risultati della ricerca sul *Lessico Elementare - Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari* (Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, Tavella, 1994), d'ora in poi LE, sottolineano che l'accrescimento lessicale è molto attivo nei primi anni della primaria e in quel periodo, con adeguate strategie e tecniche di sviluppo della competenza lessicale, si consolida il vocabolario attivo e si devono fornire strumenti per poter padroneggiare il vocabolario potenziale (Corda, Marengo, 2004). Gli esercizi di arricchimento del lessico nei testi scolastici sono in genere poco funzionali, nonostante i consigli applicativi delle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012), che suggeriscono ai docenti della scuola primaria di «promuovere all'interno di attività orali e di lettura e scrittura la competenza lessicale». La mente del bambino in età scolare è duttile e capace di molti progressi, se stimolata adeguatamente. Le stesse indicazioni suggeriscono:

I bambini entrano nella scuola primaria con un patrimonio lessicale diverso da un allievo all'altro. Data la grande importanza della comprensione e dell'uso attivo del lessico, il primo compito dell'insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno. È tanto più importante quanto più vi è oggi evidenza di un progressivo impoverimento lessicale.

Già nei *Programmi didattici per la scuola primaria* (M.P.I., 1985: 9), nella sezione *Lingua italiana. Lingua e cultura*, veniva espresso che «la lingua è strumento del pensiero, non solo

<sup>1</sup> Università degli Studi Milano.



perché lo traduce in parole (permettendo all'individuo di parlare con se stesso, cioè di ragionare), ma anche perché sollecita e agevola lo sviluppo dei processi mentali che organizzano, in varie forme, i dati dell'esperienza». Arricchire il lessico significa quindi arricchire il nostro pensiero, raffinando e articolando il modo di pensare. Come scriveva De Amicis (1906/2006) pensieri e parole hanno la stessa origine e chi si disabituava a esprimere pensieri, corre il rischio di non riuscire più a pensare.

Il lessico della poesia non appartiene alla comunicazione quotidiana né alla terminologia disciplinare: è quella fascia di vocabolario di registro più alto che permette ai futuri cittadini di muoversi in autonomia rispetto alle abilità di lettura e scrittura fondamentali per poter partecipare alla vita attiva di una comunità. Esperienze svolte in diverse classi hanno dimostrato come la poesia fornisca un ricco bagaglio lessicale, facilmente memorizzato e reimpiegato dagli allievi (Ardissino, 2010). La poesia si presta a migliorare arricchire il lessico perché la parola dei poeti è scelta, varia e ricca ed è anche arricchente dal punto di vista umano ed emozionale, favorisce lo sviluppo dell'empatia (di cui c'è molto bisogno oggi per prevenire bullismo e altre forme di devianza), è un genere che piace ai bambini, anche quando non si presenta di immediata comprensione. Essa favorisce la creatività e l'immaginazione, ma anche il pensiero. Mario Luzi (in Ardissino, 2010) sostiene che la parola che il poeta usa è così potenziata da esplicitare creatività e trasmettere questa capacità creativa agli altri. Bisutti (2002: 28) aggiunge che «La poesia può in concreto essere filosofia o favola, scherzo o gioco o lamento, ma tutto questo non sarebbe poesia se la parola, come una moneta, non fosse usata nelle sue due facce contemporaneamente». Dalla lettura di poesia d'autore, che oggi i libri di lettura scolastici trascurano, si possono elaborare molte attività formative e didattiche.

L'obiettivo del progetto *Arricchire il lessico attraverso la poesia*, cominciato nel novembre 2018, è di sviluppare un percorso di avvicinamento alla poesia sia negli aspetti poetici sia lessicali e poi di verificare, a distanza di tempo, se i lemmi incontrati nelle poesie sono entrati a far parte del vocabolario attivo dei bambini e, soprattutto, se sono utilizzati in altri generi testuali.

Il lessico fa parte di una delle competenze in cui sembra che il docente abbia un ruolo marginale perché tutto viene delegato all'allievo, alle sue capacità di ampliare il vocabolario e di mettere in atto strategie adeguate. Si può invece seguire una didattica con l'obiettivo di favorire il passaggio dal lessico utile per la comunicazione quotidiana a un lessico più elaborato che permetterà poi di esercitare le funzioni di un cittadino con diritti e doveri. La didattica dell'italiano tende a concentrarsi prevalentemente su due strati del vocabolario: le parole di base, ma solo nei primi anni di scuola, e in seguito il vocabolario comune per l'arricchimento lessicale e per l'acquisizione delle terminologie disciplinari. Resta scoperta un'area intermedia – una “zona grigia”, come è stata chiamata – in cui si collocano le parole di una “lingua formale” di cui si dà per scontata la conoscenza. E attraverso i testi letterari, e soprattutto la poesia, si può arrivare a questo lessico che tocca anche le emozioni e per questo motivo più coinvolgente.

Hanno aderito al progetto 26 plessi scolastici ubicati nelle province di Torino, Vercelli e Cuneo coinvolgendo circa 2800 allievi e hanno partecipato tutte e cinque le classi della primaria. I seminari sono stati seguiti da 200 docenti che hanno poi lavorato attivamente su un percorso lessicale con il duplice scopo di avvicinare alla poesia e accrescere il vocabolario.

Sono stati organizzati cinque incontri di formazione con l'obiettivo di riflettere sul lessico e sul potere della poesia per arricchirlo. «Se l'incontro tra scolaro-studente e poesia

deve avvenire, che avvenga come esperienziale occasione di maturazione linguistica, con la quale produrre effettiva maturazione psicologica e culturale» (Formentini, 2002: 148).

Insegnare il lessico significa creare le condizioni affinché l'apprendimento del vocabolario avvenga nel modo migliore. Non c'è alcun metodo di insegnamento che garantisca automaticamente l'apprendimento da parte dell'allievo: quello che l'insegnante può fare è cercare di coinvolgere gli scolari attivamente in questo processo, offrendo strumenti per metterli in grado di imparare da soli e decidere autonomamente quali lemmi imparare. Il lessico si apprende più efficacemente in rapporto a una situazione specifica e va insegnato in modo contestualizzato, proponendo anche attività con obiettivi extralinguistici. I lemmi si imparano leggendo, ascoltando, scrivendo e parlando ma soprattutto facendo in modo che i compiti proposti siano motivanti e coinvolgenti.

La funzionalità del testo poetico ai fini dell'insegnamento può derivare dalle sue particolari caratteristiche: giochi di parole, non univocità d'interpretazione, "destrutturazione" sintattica, polivalenza dei lemmi utilizzati, ricchezza lessicale, accentuazione dell'aspetto ritmico e musicale del "discorso" e della fonetica delle parole (De Lucchi, 2012). La "poeticità" non dovrà essere presentata come ostacolo alla comprensione, ma dovrà principalmente fornire lo stimolo per un'attività didattica focalizzata sul lessico.

Tre antologie, curate da Erminia Ardisino, con poesie di grandi poeti del Novecento e autori contemporanei costituiscono il punto di partenza del progetto. Anche questa scelta rappresenta una novità. Come scrive Ardisino (2010: 8): «Il linguaggio della poesia, contrariamente a quanto si suppone, è accessibile ai bambini e da loro amato.[...] L'incontro con la parola dei poeti significa apertura a nuove idee, esplorazione di strade inusuali. La poesia diventa così il mezzo per un'educazione della persona, per un incremento delle capacità di comprensione degli altri e delle potenzialità espressive, uno strumento per arricchire il lessico e abituare il bambino alle ambiguità dei messaggi umani, a coltivare il dialogo ascoltando al propria interiorità». Le antologie sono suddivise in macrotemi (affetti, persone, animali, natura, stagioni, paesaggi, pensieri, Dio, fiori, poesia) che toccano da vicino gli interessi dei bambini e i loro primi interrogativi sulla vita.

Per capire le strategie che i bambini mettono in atto per la comprensione di lemmi poco noti è stata predisposta una prova di competenza lessicale che ha suscitato molto interesse da parte dei docenti. (cf. par. 3).

Una scheda con obiettivi lessicali e poetici ha accompagnato il percorso: si è insistito molto, per il vocabolario, sulle fasi di presentazione, fissaggio e reimpiego dei lemmi per rendere consapevoli i docenti che solo attraverso la fraseologia e l'uso, con attività diverse, si garantisce il passaggio dalla competenza passiva alla competenza attiva. Durante i seminari sono state presentati esempi di tecniche per l'apprendimento lessicale sottolineando l'aspetto ludico e creativo. I risultati della ricerca saranno pronti entro gennaio 2020.

## 2. LESSICO E POESIA

Edgar Morin nel suo libro *Una testa ben fatta* (2000) scrive, a proposito della comprensione, che la letteratura, la poesia e il cinema devono essere considerate non solamente, né principalmente, come oggetti d'analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come scuole di vita. Queste arti sono scuole della lingua, che rivela tutta la sua qualità

e possibilità, scuole della qualità poetica della vita e quindi dell'emozione estetica e dello stupore, scuole della scoperta. La spiegazione non è sufficiente per comprendere. La poesia tocca le emozioni e sfugge a ogni regolarità. *Poesia* fa parte del vocabolario dei bambini fin da piccoli, già nella scuola dell'infanzia si insegnano le poesie. Per i bambini un insieme di parole che ha una musicalità, spesso rappresentata dalla rima, è una poesia.

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, la poesia reclama una sua presenza e il suo dovuto spazio. Non è chiaro ai più quale potenza evocatrice di emozioni e sentimenti ha la poesia. Essa rappresenta la melodia della vita, la voce libera d'ogni emozione, la timida compagna che è pronta a dialogare con noi in ogni momento. La poesia contiene in sé il segreto d'ogni educazione, da quella sentimentale a quella sociale, da quella etica a quella epica, da quella giocosa a quella del dolore. Educare con la poesia e attraverso la poesia è il grande "dono educativo" che si può fare a un bambino (Ardissino, 2010). Il segreto è fare amare la poesia come qualunque altro gioco, di presentarla come una delle voci naturali dell'uomo, renderla confidenziale, usarla con spontaneità. La poesia è un testo che si compone di unità (versi) individuate da un artificio fonico (rima, assonanza, allitterazione, ...), un modello ritmico, un modello metrico e una disposizione grafica con tanto spazio bianco. La poesia è anche un grande serbatoio lessicale. Stroppa (2009: 53) scrive: «il testo poetico consente una percezione che non deve essere considerata solo nel senso di una maggiore complessità o arcaicità (che sono, pure, tratti tipici della tradizione poetica italiana) ma soprattutto di uno 'sguardo nuovo' che esso permette di rivolgere alla realtà». E Bisutti (2002: 29) aggiunge: «non esiste errore più micidiale nel porsi di fronte ad una poesia, di quello che consiste nel chiedersi "che cosa vuol dire».

Se l'obiettivo centrale dell'educazione linguistica, come sottolineato dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), è di «promuovere lo sviluppo favorevole dell'intera personalità degli apprendenti e il loro senso di identità in risposta all'esperienza della diversità nella lingua e nella cultura» (Vedovelli, 2010: 37), il testo letterario può rispondere, in modo quasi naturale, alle esigenze e alle finalità di un adeguato approccio linguistico. Nella poesia le parole hanno un significato meno definito rispetto a quanto può dare una definizione di un vocabolario; il nucleo è sempre circondato da sfocatezza che lascia spazio di interpretazione al lettore. Come acutamente sottolinea De Lucchi (2012) il piacere deve risultare, insomma, dall'incontro non solo con il testo in quanto tale, ma con la realtà concreta e linguistica che esso veicola o può suscitare nell'apprendente-individuo sociale, il quale – sul testo e tramite le attività didattiche ad esso correlate – deve innanzitutto trovare se stesso, sperimentarsi nella nuova realtà sociale, culturale e comunicativa che il testo gli presenta e in cui deve "sentirsi" immerso, incontrando il lessico meno scontato e ricorrente che permette di decifrare la realtà e di trasmettere con parole adeguate e corrette il proprio pensiero.

### 3. IL PRIMO PASSO DEL PROGETTO: LA COMPETENZA LESSICALE

Per i bambini il linguaggio è «una sorta di strumento per rappresentare, categorizzare e spiegare ciò che gli sta intorno, è insomma un modo per venire a conoscenza del mondo e per comunicare e condividere con gli altri esseri umani suoi simili contenuti, esperienze, pensieri, emozioni, desideri ...» (Basile, 2012: 36). La competenza lessicale, secondo il QCER (2002: 136) «consiste nella conoscenza e nella capacità di usare il lessico di una

lingua che si compone di elementi lessicali e di elementi grammaticali». Esistono relazioni di causalità tra la competenza lessicale e prestazioni in lettura e scrittura; la povertà lessicale negli allievi si realizza in ripetizioni inefficaci, mancanza di terminologia disciplinare e genericità, confusioni e approssimazioni di significato, spesso influenzate da affinità formali o semantiche, parole che vorrebbero essere precise, ma compaiono fuori contesto (Demartini, 2015).

Gli studiosi convengono sulla natura processuale dell'acquisizione lessicale e concordano sul fatto che, a differenza della sintassi o della fonologia, il cui possesso si stabilizza entro un periodo di tempo definito, la conoscenza delle parole di qualsiasi lingua, nativa e/o seconda, avvenga per gradi e non possa dirsi mai conclusa per la natura stessa della componente lessicale (Ferreri, 2005). Possiamo dire che il lessico è:

un sistema di entità linguistiche che riproducono la nostra conoscenza del reale – conoscenza in gran parte socializzata e dunque culturalmente determinata – e che ci permette di elaborarla; in questo senso, pur non essendo in relazione immediata con il mondo, il lessico ci mette certamente anche nella condizione di interagire con esso e di interpretarlo; essendo un oggetto culturale, inoltre, è in continua evoluzione, come la cultura che rispecchia e i significati che trasmette (Prada, 2013: 6).

Per la prova di competenza lessicale si è fatto riferimento al LE (Marconi, Ott, Pesenti, Ratti, Tavella, 1994) che permette di fare confronti con il lessico attivo e passivo di allievi delle scuole primarie e di vedere la crescita nell'arco dei cinque anni. Il LE suddivide le parole più frequenti in ciò che leggono e scrivono gli allievi e le suddivide per parti del discorso. Il *Lessico Elementare* si riferisce esclusivamente alla lingua scritta, cioè alle parole che i bambini leggono e scrivono e non alla lingua orale, a quello che i bambini dicono e sentono dire: lessico scritto e lessico orale, al di là delle necessarie ed evidenti intersezioni, sono, infatti, e debbono essere considerate due entità distinte, ciascuna con le proprie caratteristiche e le proprie peculiarità.

Come riportano gli autori nell'introduzione, il *Lessico di Lettura* è stato tratto dalla letteratura per l'infanzia cioè libri di lettura e di fiabe, giornalini e fumetti e testi scolastici mentre il *Lessico di Scrittura* è stato tratto da testi prodotti da alunni delle cinque classi elementari. Per il *Lessico di Scrittura* è stato un campione stratificato per classi scolastiche e sesso, rappresentativo della eterogeneità nazionale, composto cioè da testi scritti da bambini di tutte le regioni italiane; inoltre, al fine di garantire una ancor più ampia eterogeneità è stata fatta la scelta di non richiedere testi monotematici ma di lasciare agli insegnanti la libertà di proporre l'argomento del testo da utilizzare, anche diverso all'interno della stessa classe.

L'intero *corpus* di questo settore (circa 500.000 occorrenze) è stato suddiviso in tre sotto-settori: "Libri di lettura e fiabe" (L), "Giornalini e Fumetti" (F), e "Libri di Testo" (T). È stato valutato che questi tre settori rappresentino abbastanza fedelmente il panorama delle letture rivolte ai bambini della scuola elementare; anche la suddivisione in tre parti di circa ugual dimensione è stata valutata adeguata, in mancanza di dati recenti relativi alle effettive abitudini di lettura dei bambini, anche se sembra che la lettura spontanea assuma di fatto maggior rilevanza nel secondo ciclo della scuola elementare.

Gli autori sono consapevoli che, se da un lato i nostri bambini purtroppo leggono poco, o sempre meno, d'altro lato le letture infantili non si esauriscono in quelle individuate, ma comprendono ovviamente, anche i materiali di lettura scelti dai familiari

e dai gruppi di riferimento nei diversi momenti aggregativi (sportivi, religiosi, del tempo libero, ecc.). Tra questi materiali sono senz'altro da includere i principali periodici, quotidiani e settimanali più diffusi, che avrebbero potuto quindi includere nel campione. La scelta è stata quella di circoscrivere l'indagine ai testi che vengono specificamente creati per il pubblico infantile, per analizzare il linguaggio a loro direttamente rivolto. Si è dovuto pertanto, per definire il campione di questo settore, fare un'analisi dei testi esistenti nel campo della letteratura per l'infanzia, selezionarli in base a un criterio di diffusione e scegliere i brani da utilizzare sulla base di criteri quantitativi e qualitativi.

Per la scrittura sono stati analizzati 5000 temi diversi, raccolti sull'intero territorio nazionale, che hanno fornito il numero totale di occorrenze necessarie alla costituzione del *Lessico di scrittura*. La scelta è stata quella di rispettare la dimensione e l'integralità di ogni testo, mantenendo anche gli aspetti quantitativi legati alle caratteristiche evolutive delle abilità della popolazione oggetto.

La produzione scritta autonoma dei bambini della scuola elementare varia, infatti, dal punto di vista quantitativo, in relazione all'età e alla classe frequentata, con un andamento in genere direttamente proporzionale al livello scolare e, anche nel nostro campione, i testi prodotti dai bambini più piccoli sono risultati modularmente più brevi. Rispettando la lunghezza originale dei testi, gli autori hanno potuto tener conto delle diversità esistenti nel lessico dei bambini nelle diverse fasce di età e analizzare il *Lessico di scrittura* nei cinque sottoinsiemi corrispondenti alle cinque classi elementari. Il LE ha individuato 6095 lemmi per il *Lessico di lettura* e il *Lessico di scrittura*, ma le dimensioni dei due lessici sono, ovviamente, diverse: 5511 lemmi per la lettura e 3543 per la scrittura.

Benché la ricerca sul LE risalga agli inizi degli anni Novanta e si siano registrati notevoli cambiamenti sociali e linguistici, per l'elaborazione della prova di competenza lessicale si è considerato il LE uno strumento attendibile e, soprattutto, calato nella realtà della scuola primaria.

Per ogni classe si è predisposta una prova che prevede la definizione di lemmi tratti dalle antologie curate da Ardissino e selezionati attraverso il confronto con il LE:

Classe 1°: 10 lemmi di cui 8 appartenenti ai primi 1800 del LE e due non compresi.

Classe 2°: 10 lemmi di cui 8 appartenenti ai primi 2600 del LE e due non compresi

Classe 3°: 15 lemmi di cui 12 appartenenti ai primi 3200 del LE e tre non compresi

Classe 4° : 20 lemmi di cui 16 appartenenti ai primi 4200 del Le e quattro non compresi

Classe 5° 20 lemmi di cui 15 appartenenti ai primi 5500 del LE e quattro non compresi.

I bambini delle classi 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> potevano utilizzare il disegno o la fraseologia per spiegare il significato dei lemmi, a partire dalla quarta anche la definizione. Si sono seguite le indicazioni che Zuccherini (2018) fornisce nella sua interessante ricerca su quante parole conoscono gli allievi della primaria; si è però preferito, considerato il registro più alto della lingua della poesia, non inserire la definizione per le prime tre classi.

La definizione aiuta gli alunni e li accompagna nel percorso di costruzione delle strategie definitorie, cercando di non forzare i tempi e di non considerare erronei i tentativi, che rappresentano dei passi costruttivi nel processo di crescita della competenza lessicale. Prat Zagrebelsky (1998: 65-66) sostiene che «una simile pratica può stimolare un'importante strategia comunicativa e compensativa nell'uso del lessico che è quella di usare una parafrasi descrittiva o un sinonimo al posto di una parola che non si sa. Essa può inoltre aiutare l'apprendente a familiarizzarsi con le definizioni del dizionario

monolingue». Le prove sono state accolte con interesse e curiosità da docenti e discenti perché, come sottolinea Bosc (2006), i risultati del lavoro sul lessico e sul vocabolario sono qualificanti ed immediati, mentre gli interventi sulla sintassi e sull'ortografia richiedono tempi più lunghi e i bambini possono reimpiegare subito le nuove conoscenze lessicali apprese.

Si riportano qui di seguito alcuni dei primi esempi suddivisi per classe:

### V classe


Bisbigliare: sussurrare, pronunciano parole con un tono di voce basso.

Burrone: ripido pendio scivolo a di strapiombo.

Campestre: dei campi (Ho partecipato a una corsa campestre)

Cenno: Movimento del braccio o della mano che denota fare intendere qualcosa.  
Corrucciato

che ha un croccio.



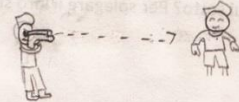
Apricio APRICO QUELLO CHE DICE LA MAESTRA

Bisbigliare IN UNA CLASSE TUTTI I ALUNNI BISBIGLIANO


Burrone NON ANDARE IN AVANTI PERCHÉ C'È UN BURRONE

Campestre

Miraggio



Rabbia



Risplendere BRILLARE

Scricchiolio RUMORE PICCOLA

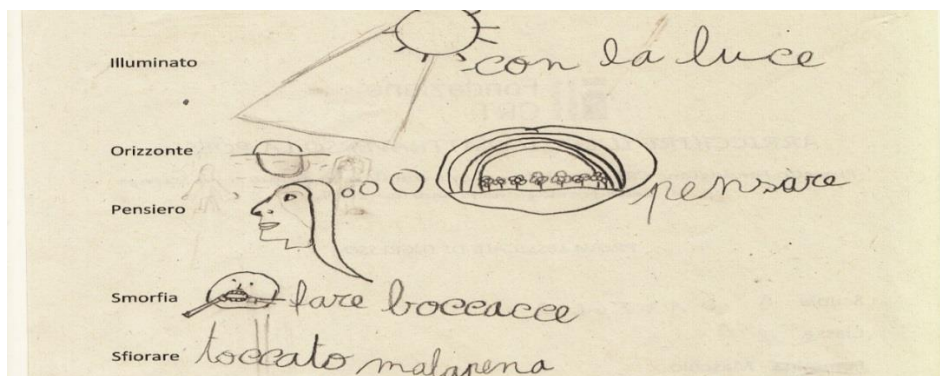
#### IV classe

Brezza pezzo di una macchina  
Burrasca valanga  
Cespuglio più foglie e bacche formano un cespuglio

#### III classe

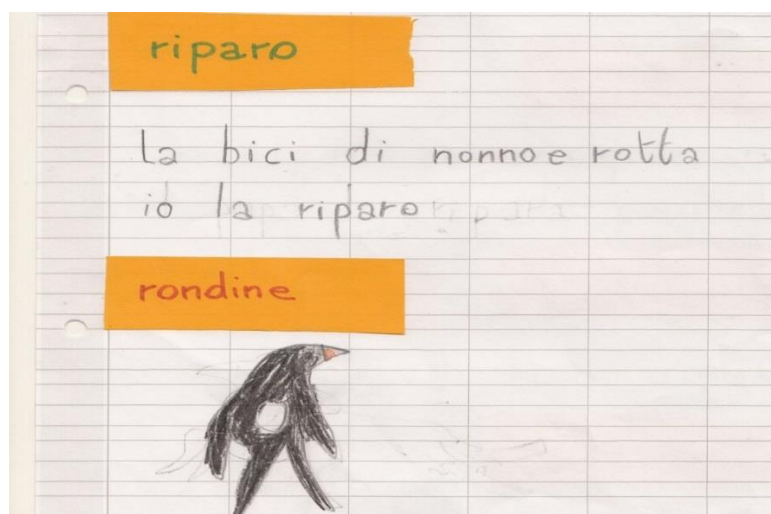
Ciuffo IN UN PRATO CI SONO I CIUFFI D'ERBA; HO UN CIUFFO DI CAPELLI DAVANTI ALLA FACCIA.  
Consolare NON PREOCCUPARTI, STAI TRANQUILLO

#### II classe



Ammirare : SIGNIFICA SPARARE

## I classe



Le prossime tappe del progetto saranno l'analisi delle prove di competenza lessicale per comprendere quali strategie gli allievi hanno messo in pratica per spiegare il significato dei lemmi, il confronto dei risultati tra italofoeni e alloglotti e degli incontri con i docenti per verificare se il percorso seguito in aula ha dato risultati positivi nel reimpiego dei lemmi in altri generi testuali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ardissino E., Stroppa S. (2009), *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia.
- Ardissino E. (a cura di) (2010), *Leggere poesia*, Erikson, Trento.
- Basile G. (2012), *La conquista delle parole*, Carocci, Roma.
- Bisutti D. (2002) "Che cosa è la poesia", in Morani R. M., *Parole senza fretta. Esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, Franco Angeli Milano, pp.27-31.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano -Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford. (Tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Corda A., Marellò C. (2004), *Lessico Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia.
- De Amicis E. (1906/2006), *L'idioma gentile*, Baldini Castoldi Dalai, Milano.
- De Lucchi F. (2012), "Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, IV, 1, pp. 352-392:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2288>.



- Demartini S. (2015), *Imparare parole: (mi)raggi d'azione nella didattica del lessico*: [http://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/scrittura/Demartini.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/scrittura/Demartini.html).
- Ferreri S. (2005), *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*, Aracne, Roma.
- Formentini P. (2002), "Dire fare poesia immaginare: parole in versi e ritmi di parole per dialogare con l'immaginazione", in Morani R. M., *Parole senza fretta. Esperienze, laboratori sulla poesia per ragazzi*, FrancoAngeli, Milano, pp. 144-150.
- Ministero della Pubblica Istruzione (M.P.I.) (1985), *Programmi didattici per la scuola primaria*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*: <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.
- Marconi L., Ott M., Ratti D., Tavella M. (1994), *Lessico Elementare. Dati statistici dell'italiano scritto e letto dai bambini delle elementari*, Zanichelli, Bologna.
- Morin E. (2000), *Una testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Prat Zagrebelsky M. T. (a cura di) (1998), *Lessico e apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Zuccherini N. (2012), "L'ora di lessico", in *Italiano LinguaDue*, X, 2, pp. 167-184: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11291>.

## RECENSIONI - SEGNALAZIONI

## L'ITALIANO E LE SUE VARIETÀ

Sergio Lubello, Claudio Nobili

Franco Cesati, 2018, pp.117  
Firenze

<http://www.francocesatieditore.com/catalogo/litaliano-le-sue-varietà/>

Publicato nella collana le “Pillole” per la categoria della Linguistica, il volume ha il pregio di offrire una sintesi completa e aggiornata dell’italiano variazionale, presentando per ogni aspetto di variazione una ricca selezione di testi. In linea con gli intenti divulgativi della collana, il volume presenta un argomento specialistico, spesso trattato nei corsi universitari, pensando a un pubblico ampio, coniugando la finalità didattica con l’intento didascalico di consentire l’accessibilità anche ai non esperti. A partire dallo stato attuale della ricerca e dell’evoluzione dell’oggetto di studio, gli Autori propongono un ricco e variegato repertorio di esempi autentici, alcuni provenienti dal passato altri di inattesa attualità. L’intento educativo degli Autori è dichiaratamente espresso nella Prefazione in cui si ritiene utile ricordare «l’importanza che la riflessione e lo studio dell’italiano variazionale rivestono in contesto formativo, in un momento in cui soprattutto i più giovani, i cosiddetti nativi digitali, pur scrivendo moltissimo, non hanno però sempre chiari i confini e le peculiarità dei diversi usi, contesti e scopi comunicativi». L’organizzazione dei contenuti nel volume riflette tale scopo. Gli Autori infatti, per comodità di esposizione oltre che per motivi di efficacia didattica, hanno distribuito l’argomento dedicando un capitolo a ciascuna dimensione di variazione dell’italiano contemporaneo: diatopia, diastratia, diafasia e diamesia. Alla dimensione diacronica, in cui si registra il mutamento linguistico nel tempo, è dedicato un paragrafo del primo capitolo con la presentazione di alcune strutture dell’italiano antico diverse da quelle dell’italiano contemporaneo.

La trattazione prende avvio dalla definizione di “varietà linguistica”, già intesa dal linguista Gaetano Berruto come «un insieme coerente di elementi (forme, strutture, tratti, ecc.) di un sistema linguistico che tendono a presentarsi in concomitanza con determinati caratteri extralinguistici, sociali [...]» (Berruto, 2010: 1551). A partire dallo schema di Berruto, che rappresenta l’architettura dell’italiano contemporaneo attraverso un modello sincronico multidimensionale, poi aggiornato dallo stesso autore (Berruto, 1987, 2012) e rivisitato da Antonelli (Antonelli, 2016), gli Autori concordano nel pensare la lingua italiana come un *continuum* in cui è presente una gamma di varietà, ciascuna distinta da tratti caratteristici, che si infittiscono e d’altra parte si intrecciano quando sono condivisi con altre varietà. Tale modello è suscettibile di variazioni sia nei tratti linguistici distintivi delle diverse varietà sia nei loro reciproci rapporti, essendo la lingua un sistema vivo e soggetto al cambiamento. Gli usi linguistici, infatti, cambiano in relazione alle congiunture storiche, socio-economiche e culturali che li condizionano. In questo aspetto di variazione, correlato al tempo, rientrano le varietà diacroniche della lingua. Il cambiamento linguistico può essere determinato da fattori esterni, come l’influsso di altre lingue, oppure interni, come l’influenza della norma grammaticale sull’uso. Per render

conto del panorama sociolinguistico odierno non possiamo trascurare, tra i fattori interni, quelle forme di variazione linguistica prodotte dai recenti flussi migratori verso l'Italia che gli Autori chiamano “varietà di apprendimento”: l'italiano appreso spontaneamente dagli immigrati che arrivano nel nostro Paese in età adulta e l'italiano appreso nelle scuole dai figli degli immigrati. Caratterizzato da alcuni tratti comuni che prescindono dalla lingua d'origine del parlante<sup>1</sup>, il “nuovo italiano” tendenzialmente evolve nel tempo attraverso un percorso “verso l'italiano” di cui è indizio la progressiva padronanza dell'uso scritto della lingua, fino ad arrivare agli usi letterari dell'italiano da parte di scrittori stranieri immigrati in Italia.

Il 2° capitolo è dedicato alle varietà diatopiche, in cui rientrano gli italiani regionali ovvero, riprendendo la definizione della studiosa Poggi Salani, quelle varietà di italiano che variano localmente “su base geografica” e che si sono costituite per un processo di adattamento dei dialetti preesistenti alla diffusione della lingua italiana (Poggi Salani, 2010). Seppure in forma sintetica, il volume passa in rassegna i tratti principali delle varietà regionali dell'italiano su quattro livelli di analisi linguistica (fonetico, morfosintattico, lessicale, non verbale) di cui riportiamo in questa sede qualche esempio. Fra i tratti fonetici menzioniamo la “realizzazione sempre sonora di [s] intervocalica in tutta l'Italia settentrionale” ([‘Ka:sa] per ([‘Ka:za]), mentre per i fenomeni morfosintattici citiamo l'estensione del passato prossimo in sostituzione del passato remoto (nell'Italia settentrionale e in diffusione nell'Italia centrale e meridionale) e l'uso transitivo di numerosi verbi intransitivi (es. scendere, salire, uscire, ecc.) nell'Italia meridionale e in Sardegna, in diffusione anche sui nuovi media. Per quanto riguarda il lessico, gli esempi proposti dagli Autori attingono al vasto bacino dei geosinonimi ovvero quelle parole, inerenti prevalentemente gli ambiti semantici della vita quotidiana, che hanno una forma diversa e uguale significato, con una diffusione limitata ad alcune aree geografiche spesso coincidenti con una singola città o poco più. Accanto agli esempi più noti<sup>2</sup>, gli Autori presentano curiosi e originali esempi tratti dalla rete, da annunci e da post pubblicati su Facebook. Infine, la variazione diatopica non si limita al piano verbale ma riguarda anche il sistema dei gesti, come osservato da vari studiosi e in particolare da Pierangela Diadori che, essendosi occupata dei gesti nella prospettiva della variazione spaziale, ha utilizzato l'espressione di “regionalismi gestuali” (Diadori, 2013).

Nel secondo capitolo un ampio paragrafo è dedicato ai dialetti, considerati non come varietà dell'italiano ma come lingue vere e proprie, con una propria grammatica e un proprio lessico, utilizzati da un certo numero di parlanti in una determinata area geografica. Richiamandosi agli studi di Berruto che introduce il concetto di “dilalia” per indicare non solo la compresenza ma l'utilizzo alternato o contemporaneo dei due codici (Berruto, 2003), gli Autori illustrano la presenza di “usi dilaci” di italiano e dialetto in nuovi ambiti della realtà sociolinguistica contemporanea. Fra questi viene osservato l'ambito della canzone dove, accanto alle canzoni del passato, risaltano casi tratti dal panorama musicale odierno in cui il dialetto viene utilizzato per comunicare contenuti ideologici e di denuncia sociale. Segue l'ambito del cinema, dove l'impiego dei dialetti, soprattutto in film recenti, assume valenza di affermazione identitaria e d'altra parte

<sup>1</sup> Seguendo l'elenco proposto da Palermo (2015: 316): sovraestensione delle regole; evitamento di elementi strutturalmente difficili; lessicalizzazione di informazioni; elaborazione creativa di forme inesistenti.

<sup>2</sup> Per esempio le parole *rosetta* e *michetta* per indicare una “pagnottina di forma rotonda, incisa nella parte superiore”, la prima diffusasi dal Centro Italia al territorio nazionale e la seconda invece utilizzata prettamente nell'area settentrionale.

testimonia la presenza di un diffuso plurilinguismo nello spazio linguistico italiano. Nell'ambito digitale il dialetto assume prevalentemente una funzione ludica oppure enfatica quando è utilizzato in alternanza o in sostituzione dell'italiano per esprimere critica o ironia<sup>3</sup>. Infine, volgendo lo sguardo al settore scolastico, si osservano gli esiti che l'intenso dibattito sull'introduzione del dialetto a scuola ha prodotto nei programmi e nei testi per l'insegnamento, come per esempio l'introduzione nelle antologie scolastiche di testi letterari in dialetto con relative attività di analisi linguistica.

Oggetto del 3° capitolo è la variazione diastatica, correlata alla classe sociale, al livello di istruzione, al contesto di provenienza, all'età e al sesso. Una delle varietà più importanti in quest'ambito è l'italiano popolare, tipica di strati sociali poco istruiti e caratterizzata da interferenze con il dialetto, denominata anche "italiano dei semicolti" (Bruni, 1978) e recentemente interpretata dagli studiosi come interlingua o varietà di apprendimento nata dal contatto tra dialetto e lingua. Sebbene tale varietà sia espressa prevalentemente nell'oralità, a fronte di una scarsa e saltuaria pratica di scrittura, esempi di testi scritti da semicolti si rintracciano lungo tutta la storia linguistica dell'italiano, soprattutto nella corrispondenza epistolare. Fra le tipologie testuali più frequentemente utilizzate dai semicolti troviamo quelle relative alla scrittura privata (lettere, diari e agendine) e alle scritture esposte (come per esempio cartelli, tavolette *ex-voto*, scritte murali, ecc.) e ancora documenti burocratico-amministrativi, di carattere storico e di ambito religioso. Segue una curiosa selezione di testi che esemplifica alcune fra le tipologie più significative e include, tra gli altri, la "confessione di una strega" del XVI secolo (ambito giuridico), una "lettera di ricatto" (testi criminali prodotti da briganti) e un quaderno di scuola (con i compiti svolti) entrambi del XIX secolo.

Nel periodo recente esempi di tale varietà si riconoscono nei documenti di tipo burocratico-amministrativo prodotti da semicolti e, presumibilmente, nelle nuove scritture sul web caratterizzate da tratti linguistici comuni. Infatti, anche se l'italiano dei semicolti appare oggi meno deviante rispetto al passato, anche grazie alla diffusione dell'istruzione, è comunque tuttora presente e le caratteristiche che distinguono la comunicazione orale si riflettono in modo corrispondente nella scrittura, producendo quella che gli autori chiamano una "testualità oralizzante". Si tratta quasi di «una messa per iscritto di un testo che, come nel parlato, procede per blocchi separati da vuoti comunicativi, ellitticamente, con rinvii spesso assenti, con coesione e coerenza spesso vacillanti» (p. 46). Fra gli aspetti ricorrenti si possono distinguere: a livello grafo-fonetico, per esempio la mancanza dei segni di interpunzione o l'omissione di grafemi con valore diacritico, come [h] nelle forme del verbo *avere*; a livello morfosintattico incertezze nel sistema pronominale e, per quanto riguarda la morfologia verbale, scambi tra essere e avere su influenza dei dialetti locali; a livello sintattico-testuale la semplificazione del sistema verbale, con riduzione nell'uso di tempi e modi, e la prevalente paratassi. Infine a livello lessicale, come nel parlato, oltre all'influsso del dialetto si rileva una generale semplificazione ("genericismi" e "verbi tuttofare"). In virtù delle caratteristiche che distinguono oggi il profilo dei semicolti rispetto al passato – buon livello di istruzione, giovane età, consuetudine con il testo scritto – sono diverse anche le tipologie testuali prodotte. Non più le forme della scrittura privata ma relazioni, messaggi di posta elettronica, testi formali pubblici di carattere professionale e/o burocratico. Infine, tra le varietà diastatiche rientra anche il gergo, utilizzato da gruppi sociali o socio professionali

<sup>3</sup> Gli Autori fanno riferimento a una recente indagine condotta su un *corpus* di post trasmessi su Facebook (cfr. Tempesta I., "Il parlar per proverbi. Dalle piazze reali a quelle virtuali", in Pirvu, 2017, pp. 291-303).

ristretti di parlanti e incomprensibile agli estranei al gruppo (come per esempio il gergo giovanile o il gergo medico). A proposito del linguaggio giovanile, gli Autori si soffermano brevemente a osservare il panorama odierno che rende conto della continua trasformazione di questa varietà di lingua in quanto soggetta a mode transitorie, tendenze e modalità comunicative in continua evoluzione.

Il 4° capitolo è dedicato alle varietà diafasiche, dipendenti dalle scelte del singolo parlante in relazione ai seguenti parametri principali: l'argomento trattato e l'attività comunicativa realizzata in tale ambito; il rapporto tra gli interlocutori e i rispettivi ruoli sociali; il tipo di comunicazione che si realizza. In relazione a tali parametri e all'ambiente sociale in cui avviene la comunicazione cambia il registro linguistico secondo una gamma di possibilità che vanno dal grado più formale (aulico o solenne) a quello più informale (familiare e colloquiale). In italiano il registro formale è adottato nell'uso scritto delle varietà standard e dell'italiano dell'uso medio, mentre il registro informale è più frequentemente associato all'oralità. In relazione al registro si differenziano molti sinonimi e vengono modulate le scelte lessicali. Un lessico vario, specifico e complesso è proprio dei registri alti, mentre la scarsa varietà, le abbreviazioni e le forme colloquiali sono caratteristiche dei registri bassi, sebbene con alcuni esempi gli Autori mostrino come le stesse parole possano comunque essere usate in contesti diversi con particolari intenti comunicativi. In base all'interlocutore invece il parlante adegua il livello dell'interazione comunicativa al grado opportuno di formalità-informalità, passando dai livelli più bassi (con interlocutori più giovani o dipendenti), ai livelli paritari (con amici, colleghi, coetanei), ai livelli più alti (con anziani, superiori, estranei).

Alle varietà diafasiche appartengono anche i linguaggi settoriali (chiamati anche lingue speciali o linguaggi specialistici), che prevedono livelli più o meno elevati di specializzazione e sono utilizzati nell'ambito di alcuni settori specifici dagli esperti nella materia. Caratteristiche comuni ai linguaggi specialistici sono prima di tutto la disponibilità di un proprio lessico, costituito da tecnicismi ovvero prevalentemente parole comuni risemantizzate (per es. *navigare* sul web), neologismi, prestiti (soprattutto dall'inglese), acronimi e abbreviazioni. Dal punto di vista morfosintattico e testuale prevalgono la nominalizzazione (il *focus* è sul nome, potenziato rispetto al verbo), la deagentificazione (ampio ricorso a forme passive e a strutture impersonali), alta coesione testuale (numerosi richiami interni e ripetizioni), alto livello di formalizzazione. D'altra parte è comune ormai il passaggio di termini specialistici alla lingua comune (detecnificazione) e anche un linguaggio specialistico è comunque soggetto a variazioni di registro, potendosi adattare ai destinatari e al contesto. Si trovano esempi di tale varianza (detta "dimensione verticale") fra i numerosi e variegati testi relativi in particolare a due ambiti specialistici, quello giuridico e quello medico. Il linguaggio giuridico è fortemente influenzato dalla tradizione e, sebbene sia caratterizzato da concisione e precisione, spesso risulta incomprensibile per i non addetti ai lavori<sup>4</sup>. Una variante particolarmente estesa del linguaggio giuridico è il linguaggio burocratico utilizzato nella comunicazione pubblica, che può tradursi in "burocratese" quando diventa oscuro e ambiguo, sebbene in declino a favore della più recente diffusione del linguaggio aziendale (caratterizzato da anglicismi, tecnicismi economici e del marketing). Il linguaggio della medicina invece è particolarmente presente nella lingua d'uso e offre una vasta gamma di esempi che vanno dalla specializzazione dei testi rivolti agli esperti alla semplificazione lessicale e

<sup>4</sup> Come eccezione alla regola gli autori citano la Costituzione della Repubblica italiana per l'alto grado di leggibilità e accessibilità rispetto al restante *corpus* dei testi legislativi italiani.

morfosintattica dei testi divulgativi, alle indicazioni riportate nei foglietti illustrativi dei medicinali, dove al decrescere di tecnicità non sempre comunque corrisponde la possibilità di comprendere tutti i termini utilizzati da parte di lettori non esperti. Il capitolo si conclude con un cenno ai linguaggi settoriali “ibridi”, così chiamati perché attingono ad altri linguaggi mescolando i codici (in diafasia la “dimensione trasversale”), come quello della politica e il linguaggio scientifico che nel passaggio dalla divulgazione, intesa come trasmissione di saperi specialistici, alla comunicazione pubblica della scienza, ormai prevede l’uso di nuove forme multimodali di espressione, l’uso delle nuove tecnologie e l’apertura a generi testuali meno formali e accademici.

Nel 5° ed ultimo capitolo dedicato alle varietà diamesiche, ovvero ai diversi usi della lingua a seconda del mezzo di comunicazione, fra le diverse categorie osservate e variamente denominate dagli studiosi, gli Autori si concentrano sul “parlato fonico” e sullo “scritto grafico”. Il “parlato fonico” è il parlato conversazionale spontaneo, caratterizzato prima di tutto dalla scarsa accuratezza formale a partire dal piano lessicale e fonico. A livello testuale si registra un basso livello di pianificazione e organizzazione del discorso, che appare frammentato e ricco di pause e ripetizioni (diversamente dallo scritto, nel parlato si ha poco tempo per pensare a ciò che si vuole dire). A livello pragmatico, invece, visto lo stretto legame con il contesto in cui avviene la comunicazione, oltre al ricorso all’implicito, ossia la condivisione implicita di conoscenze tra gli interlocutori, si rileva l’uso abbondante di segnali discorsivi fatici e di elementi deittici (personali, temporali e spaziali).

Infine, nella trattazione di questo paragrafo spicca l’attenzione alla gestualità, tipica del linguaggio non verbale, con la distinzione fra gesti che possono sostituire il parlato e gesti che accompagnano e illustrano la produzione orale (qui definiti *gestemi*, p. 94).

Sugli stessi livelli di analisi viene poi trattato lo “scritto grafico”, che corrisponde alla comunicazione scritta tradizionale e che, rispetto al “parlato fonico”, è invece caratterizzato da una maggiore coesione e pianificazione del testo rispetto al parlato. Gli esempi proposti nel capitolo, tratti dalla saggistica scientifica divulgativa, evidenziano infatti la suddivisione del testo in paragrafi e una notevole variazione di scelte lessicali, mentre nel discorso scritto di tipo giornalistico spiccano elementi comuni come un titolo accattivante e un sommario, la presenza di una fotografia (che riassume visivamente il contenuto) e il richiamo alla figura dell’esperto per garantire l’attendibilità delle informazioni fornite.

Nella trattazione della variazione diamesica gli Autori includono inoltre il *trasmesso*, cioè «un terzo tipo di comunicazione verbale attraverso i mezzi di comunicazione di massa e a distanza», riportando esempi di italiano televisivo (programma di divulgazione culturale), italiano radiofonico (il genere della telefonata), italiano del web (messaggio pubblicitario). Infine la lingua dei nuovi media, denominata da Antonelli prima “italiano digitato” e poi *e-italiano* (Antonelli, 2011, 2014, 2016), osservabile nei messaggi di posta elettronica o nei testi digitati brevi (per esempio nei *tweet*), caratterizzata dalla brevità e dalla frammentarietà del discorso.

L’opera è corredata da un’ampia e aggiornata bibliografia alla quale possiamo aggiungere due recenti studi monografici sulla variazione linguistica: Rita Librandi, *L’italiano: strutture, usi, varietà*, Carocci, 2019, con un elemento di novità rappresentato dalla riflessione sul confronto tra le strutture dell’italiano e quelle di altre lingue europee; e Nicola De Blasi, *Il dialetto nell’Italia unita*, Carocci, 2019, un approfondimento sulla storia, i luoghi comuni e la fortuna attuale dei dialetti italiani.

Per concludere, il lettore trova nelle pagine del volume un quadro teorico aggiornato, in linea con gli studi più recenti di sociolinguistica e le tendenze attuali dell'italiano variazionale. La ricchezza e la varietà degli esempi rende la lettura particolarmente gradevole, stimolando l'osservazione e la riflessione su aspetti noti ma non sempre o non ancora formalizzati della variazione linguistica. Una lettura dedicata non solo agli allievi dei corsi di linguistica ma anche a coloro che, docenti di italiano in particolare, trattano con la lingua e devono quindi conoscerla in tutti i suoi aspetti per operare opportune scelte nell'insegnamento e, infine, consigliata anche a chi ha un particolare interesse per la nostra lingua e vuole accrescerne il sapere per padroneggiarla meglio.

Laura Marrazzo

Università per Stranieri di Siena

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Antonelli G. (2011), "Lingua" in Afribo A., Zinato E. (a cura di), *Modernità italiana. Cultura, lingua e letteratura dagli anni settanta a oggi*, Carocci, Roma, pp. 15-52.
- Antonelli G. (2014), "L'e-italiano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*. Atti del XII Congresso SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, 18-20 giugno 2012), Cesati, Firenze, II, pp. 537-556.
- Antonelli G. (2016), "L'e-italiano tra storia e leggenda", in Lubello S. (a cura di), *L'e-italiano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, Cesati, Firenze.
- Berruto G. (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, La Nuova Italia Scientifica, Roma (2<sup>a</sup> ed. Carocci, Roma, 2012).
- Berruto G. (2010), "Varietà", in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell'Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, pp. 1550-1553:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/variet%C3%A0_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Berruto G. (2003), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Bruni F. (1978), "Traduzione, tradizione e diffusione della cultura: contributo alla lingua dei semicolti", in A.A.V.V. *Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana*. Atti del Seminario di Perugia (29-30 marzo 1977), Università degli Studi, Perugia, pp. 195-234.
- Bruni F. (1984), *L'italiano. Elementi di storia della lingua e della cultura*, UTET, Torino.
- Diadori P. (2013), "Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali", in Borello E. et al. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 71-102.
- Palermo M. (2015), *Linguistica italiana*, il Mulino, Bologna.
- Pirvu E. (a cura di) (2017), *Presente e futuro della lingua e letteratura italiana: problemi, metodi, ricerche*. Atti del VII Convegno internazionale di Italianistica (Craiova, 18-19 Settembre 2015), Cesati, Firenze.



Poggi Salani T. (2010), “Italiano regionale”, in Simone R. (dir.) *Enciclopedia dell’Italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, pp.726-729:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-regionale\\_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/italiano-regionale_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).

## VIAGGIO NELLA GRAMMATICA. ESPLORAZIONI E PERCORSI PER I BAMBINI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Maria G. Lo Duca

Carocci, 2018, pp. 280  
Roma

[http://www.carocci.it/index.php?option=com\\_carocci&Itemid=72&task=schedalibro&isbn=9788843093069](http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&Itemid=72&task=schedalibro&isbn=9788843093069)

Maria G. Lo Duca ha dedicato la sua intera vita professionale all'insegnamento della lingua italiana. Dopo circa un ventennio di docenza tra medie e liceo, è infatti passata all'Università di Siena e poi di Padova, dove ha insegnato Lingua italiana e Didattica dell'italiano, ed ha diretto il Master in Didattica dell'italiano come L2 (2000-2010). Il suo punto di partenza ideale sono stati però i bambini, protagonisti della tesi di dottorato, confluita poi nel primo libro *Creatività e regole* del 1992, titolo che costituisce una felice sintesi di quello che è stato il filo conduttore della sua ricerca e la base di quello che viene spesso definito il "metodo Lo Duca". E ai bambini la Lo Duca è idealmente tornata con il suo nuovo *Viaggio nella grammatica* (Carocci, 2018), che si rivolge alle maestre ed ai maestri italiani, un prezioso volume che racchiude in sé tante cose: non è solo un saggio sull'apprendimento e sull'insegnamento dell'italiano, ma una sorta di 'grammatica pedagogica' per l'insegnante, che assolutamente mancava, e che combina riflessioni aggiornatissime sugli indici linguistici, con un sillabo dei contenuti grammaticali per l'intero ciclo della primaria (arricchito da continui riferimenti alle *Indicazioni nazionali* e al *Quadro di riferimento Invalsi*) e con serie proposte di metodo. Insomma, pare esserci proprio tutto in un unico libro, per di più agile e di piacevole lettura, caratterizzato com'è dallo stile accattivante ed estremamente chiaro dell'autrice e dalla presenza di vivaci quadretti che riportano i ragionamenti dei bambini sulla lingua.

Nei *Ragionamenti preliminari*, la Lo Duca ci ricorda come l'acquisizione della lingua materna sia un processo creativo, costituito da ipotesi che il bambino fa sulla lingua a partire da alcuni indizi tratti da tutto ciò che sente attorno a sé, e dall'elaborazione autonoma di regole. I suoi errori quindi sono importanti spie di quanto viene scoprendo sul proprio idioma, che può essere confermato o meno dal feedback degli adulti e dell'insegnante. Al momento dell'ingresso alla scuola primaria, dunque, non si parte da zero, tutt'altro: quando entrano in una prima elementare «tutti i bambini (anche quelli disagiati) fanno moltissime cose niente affatto facili sulla grammatica della loro lingua», benché si tratti di una «conoscenza inconsapevole e irriflessa, oltre che non verbalizzabile, cioè non esprimibile in parole» (p. 25). Compito primario della scuola dunque è quello di partire da queste conoscenze ed aiutare i piccoli discenti a prenderne consapevolezza, dando un nome alle cose, e rifacendo, almeno in parte, assieme a loro il cammino percorso. La grammatica diventa così *riflessione sulla lingua*, ossia un percorso creativo, ragionato, che consiste fondamentalmente nel «notare e osservare i fatti linguistici [...]»;

confrontare i dati e trovare differenze e somiglianze sulla base di proprietà riconosciute; individuare gruppi e sottogruppi, categorie e sottocategorie; generalizzare e fare ipotesi sulle regolarità di funzionamento delle singole unità, dei gruppi, dei testi; verificare [...] la correttezza delle ipotesi fatte introducendo, se è il caso, gli opportuni correttivi» (*ivi*: 36). Fatta in questo modo dunque, la riflessione metalinguistica sulla lingua materna non è certo una materia arida e fine a se stessa, come spessissimo appare ai ragazzi, ma è un percorso unico e speciale (anche perché la lingua madre è l'unica materia già nota ai bambini di sei anni), che «addestra alle abilità cognitive di base, abitua al metodo scientifico ed educa gradualmente al pensiero astratto» e che forse ha davvero qualche possibilità – poi – di incidere positivamente anche nelle prestazioni linguistiche degli studenti, cosa che negli anni '80-'90 del secolo scorso alcuni studiosi sembravano ormai escludere (ma su questo si legga l'efficace sintesi di Lo Duca, 2013, cap. 4).

Insomma, sul **perché** valga la pena di fare grammatica fin dalle scuole elementari, la Lo Duca non ha dubbi; sostiene però che sia fondamentale il **come** la si fa. Nonostante infatti le *Indicazioni nazionali* del 2012 proponessero un metodo induttivo quale quello suggerito dalla nostra autrice (che peraltro si innesta all'interno di una linea di pensiero e di didattica portata avanti da Tullio De Mauro e dal Giscel con le *10 tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>1</sup>), la pratica nelle nostre scuole, salvo in alcuni casi, pare essere cambiata poco nel corso degli anni. Troppo spesso si continua ad insistere sulla presentazione di nozioni e regole preconfezionate, impartite già in tenera età, seguite da liste di eccezioni, e molti noiosi esercizi di riconoscimento, nozioni che vengono ripetute di ciclo scolastico in ciclo scolastico, senza attenzione alla maturazione cognitiva degli alunni.

Il metodo proposto dalla Lo Duca fin dai suoi *Esperimenti grammaticali* del 1997 (ora 2004<sup>2</sup>), poi rielaborato, è al contrario un metodo maieutico, che trae spunto dai colloqui clinici di Piaget (Lo Duca, 2018: 63-69): quello delle domande-scoperta, da porre ai bambini per stimolare e dare un orientamento alla loro ricerca, senza però fornire risposte dall'alto o commentare con giudizi, ma proponendo semmai campioni selezionati di lingua che rendano evidenti alcuni fenomeni o contraddizioni, e sintetizzando alla lavagna o sul quaderno le conclusioni anche temporanee cui si è arrivati insieme e poco più. L'adulto offre alle riflessioni dei bambini un sostegno, ma li spinge ad arrivare da soli alle scoperte linguistiche, rendendoli così molto più attivi e coinvolti: è quello che nella letteratura tecnica si chiama *scaffolding*, 'intelaiatura'. Sono questo costante ed appassionato colloquio, la ricerca che spinge di continuo a nuove scoperte e alla rielaborazione di ciò che si sapeva prima che possono rendere la grammatica un gioco entusiasmante. Poi, può venire tutto il resto: la sistematizzazione delle regole e l'introduzione delle parole tecniche, da presentare certo, ma solo quando necessarie, senza fretta e «senza l'ossessione della completezza o sistematicità» che invece caratterizza oggi la scuola italiana ma che appare fallimentare (*ivi*, 41).

E qui emerge un altro importante punto focale del libro: **quando** presentare gli indici linguistici? La Lo Duca sostiene che le *Indicazioni nazionali*, pur valide nella proposta della metodologia, quando si tratta di elencare i contenuti da trattare in classe diventano vaghe, astratte e condizionate dalla prassi tradizionale, che prevede, sostanzialmente, la morfologia alla scuola primaria, la sintassi della frase semplice e qualche anticipazione

<sup>1</sup> <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

sulla sintassi del periodo nella secondaria di primo grado ed infine l'analisi della frase complessa (magari con qualche cenno di testualità) alla secondaria di II grado. Insomma, un percorso dal piccolo, considerato più facile, al grande. Ma siamo sicuri che sia proprio così, si chiede la studiosa? Come sottolinea Prandi con una delle sue splendide metafore «pretendere di descrivere nomi, articoli, aggettivi e pronomi prima di aver studiato la frase è come pretendere di descrivere pedali, catene, ruote e manubri nascondendo la bicicletta della quale sono parti» (Prandi, 2010). Sulla stessa linea, la Lo Duca sostiene che «ragionare sulla frase è più naturale e più immediatamente intuitivo ed interessante per i bambini» (p. 55). Per continuare con la metafora, insomma, fatta esperienza di una bicicletta e capite le funzioni, diventerà poi molto più semplice per i bambini smontarla e rimontarla, per farla funzionare sempre meglio.

Tante ricerche (condotte dalla stessa Lo Duca e da altri autori dalla primaria all'università), dimostrano infatti che non è la memorizzazione di liste e paradigmi, quanto sono piuttosto la riflessione e il ragionamento sulle funzioni che le diverse forme hanno nella lingua e la manipolazione di esse, che aiutano ad impadronirsene davvero. Ma sia chiaro: non è possibile proporre subito una riflessione su tutto. La lingua è un sistema decisamente complesso e la piena padronanza delle strutture è determinata anche dalla maturazione cognitiva: il fatto che un giovanissimo apprendente possa già utilizzare nel parlato spontaneo certe forme, non comporta che sappia anche spiegare perché lo faccia e quale differenza di significato voglia veicolare utilizzando quella forma e non un'altra. Non ha senso quindi presentare «a volo d'uccello» (ivi: 58) tutto e subito, puntando alla memorizzazione di etichette e soffermandosi solo sui casi più ovvi ed eclatanti, per poi ritornarci sopra a più riprese nei successivi cicli scolastici, per approfondire. Il rischio è infatti duplice: può succedere da un lato che definizioni troppo vaghe e generalizzanti si imprimano nella mente dei ragazzi arrivando ad ostacolare la loro competenza naturale (come si mostra ad es. alle pp. 194-96 sul congiuntivo), dall'altro che proporre argomenti troppo difficili produca «diffidenza e disaffezione per la materia, sentita troppo al di sopra delle proprie possibilità» (pp. 61-62). E l'esperienza pratica di ciascuno di noi, assieme alle poche ricerche in materia (come quella di Rosi, 2018) dimostrano che mano a mano che avanza nei cicli scolastici la grammatica diventa una materia sempre più ostica e complicata per gli studenti italiani. La Lo Duca raccomanda la lentezza: bisogna concedere ai bambini il tempo di pensare e di scoprire con piacere i fenomeni che sono pronti a capire, liberandosi dall'ossessione nomenclatoria e limitando la riflessione sulla lingua a pochi elementi, scelti accuratamente. Il resto verrà dopo.

La lacuna più grave nelle *Indicazioni nazionali* è – secondo Lo Duca (2018: 55) – la mancanza di una vera scansione dei contenuti, che andrebbero spalmati meglio sull'intero percorso scolastico, compreso il triennio delle superiori, periodo in cui i ragazzi sarebbero davvero pronti a riflettere anche sui fenomeni più raffinati.

Scegliere e mettere in sequenza i contenuti tuttavia non è facile perché comporta delle ricerche che sondino quando gli apprendenti sono pronti per affrontare certe strutture, dato che, come insegna Pienemann per la L2, si impara solamente cioè per cui si è pronti (Pienemann, 1986, 1989, 1998; Di Biase, Bettoni, 2015). In Italia invece, benché ultimamente si sia sviluppato un importante filone di ricerca sull'italiano L2 (cfr. almeno Giacalone Ramat, 2003; Chini, 2005; Andorno, Valentini, Grassi, 2017), per quanto riguarda la lingua materna «la connessione tra acquisizione spontanea del linguaggio, sviluppo della capacità metalinguistica [...] e insegnamento scolastico non è mai stata assunta in modo serio dalla ricerca» (p. 59). Pertanto, Maria G. Lo Duca ha cominciato da

un certo tempo a sviluppare in proprio, attraverso la collaborazione di giovani laureandi e docenti, delle piccole ricerche sperimentali per capire cosa possa essere compreso facilmente da studenti di scuole primarie e secondarie su alcuni importanti fenomeni grammaticali (il nome, il verbo, il congiuntivo...), ricerche che utilizza a più riprese, ma che sintetizza nel paragrafo 2.4, illustrandone la metodologia ed invitando gli insegnanti a compiere da soli piccoli percorsi simili, e a divenire così ricercatori in proprio. Questi primi sondaggi, analizzati e rielaborati (Lo Duca, Ferronato, Mengardo, 2009; Lo Duca, Cristinelli, Martinelli, 2011 e Lo Duca, 2012, 2016), hanno poi fornito alla studiosa «un piccolo serbatoio di dati» per provare a dare almeno su certi temi una «qualche sistemazione della materia grammaticale aggiornata e corretta da proporre ai docenti della scuola primaria, ipotizzando una progressione dei temi in linea con lo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini» (p. 68). Benché l'autrice dichiari con modestia di essere ancora lontana da un sillabo completo (p. 69), ci pare invece che in *Viaggio nell'italiano* sia riuscita a distribuire in una sequenza molto ben articolata e ragionata tutti i temi più importanti, aiutata certo in questo da due esperienze precedentemente compiute con l'aiuto di tanti insegnanti. Da un lato, la stesura di un sillabo di grammatica per la scuola primaria e secondaria inferiore, sviluppato con un gruppo di docenti di Bolzano (Lo Duca, Provenzano, 2012), dall'altro, quella di un Sillabo di italiano L2 per studenti in scambio (Lo Duca, 2006) del Centro linguistico di Ateneo di Padova, frutto di anni di studio della Linguistica acquisizionale e della mediazione con gli esperti di italiano come lingua seconda dello stesso centro. Questo sarebbe dunque il suo terzo sillabo, anche se, in effetti, si tratta di molto di più: se con sillabo infatti si intende tecnicamente «quella parte dell'attività curricolare che si riferisce specificamente ai contenuti di insegnamento» (Ciliberti, 2012: 155-56, cit. in Lo Duca, 2018: 49), potremmo considerarlo piuttosto un sillabo guidato e commentato, arricchito di approfondimenti, bibliografia e indicazioni metodologiche.

L'autrice sottolinea che di proposte di curricolo per la scuola primaria ce ne sono già tante, anche se talvolta divergenti nei contenuti e nei presupposti generali (cfr. par. 2.5 *Proposte dal mondo della scuola*). Nessuna di esse tuttavia fino ad oggi ci sembra avere premesse altrettanto solide nella ricerca acquisizionale. Certo, i sondaggi presentati in *Viaggio nell'italiano* si potrebbero allargare ad un campione molto più ampio di studenti, ed è importante estenderli ad altri temi grammaticali, ma intanto il volume della Lo Duca propone una prima sistematizzazione degli indici di base, indicando un'importante pista da seguire e la metodologia per farlo. Un sillabo del resto non è mai definitivo: saranno solo l'applicazione di esso nelle classi concrete e la pratica didattica a rivelarne l'adeguatezza e a suggerire gli opportuni aggiustamenti, ma è molto utile avere delle indicazioni sulla base delle quali partire.

La seconda parte del libro, titolata *Dentro la disciplina*, entra nel merito della questione, affrontando i temi previsti dalle *Indicazioni nazionali* per la primaria sulla scorta dei seguenti criteri: accessibilità del fenomeno; sua centralità nella lingua italiana, ed infine disponibilità a diventare oggetto di riflessione (p. 79). Gli indici linguistici vengono disposti sulla linea della loro crescente difficoltà, secondo quello che vuole essere un sillabo ciclico, con continue riprese in quanto «il ri-uso evita la dimenticanza e crea un sapere solido e condiviso» (Lo Duca, 2018: 79).

Particolare attenzione la Lo Duca dedica anche alla scelta delle parole tecniche, le quali devono essere davvero necessarie agli studenti, ma anche condivise nel mondo scientifico, ed accessibili; in caso di dubbio, vengono privilegiate quelle che per qualche ragione

(diffusione, trasparenza) siano più semplici per non linguisti ed allievi, a costo di sacrificare terminologie più scientifiche (pp. 79-80) E tuttavia l'autrice ricorda che non è necessario usare sempre la metalingua: talvolta ad esempio è possibile ricorrere a perifrasi semplici da capire per i bambini, come ad esempio “parole che vanno d'accordo” (p. 87) per alludere al fenomeno dell'accordo articolo-nome-aggettivo.

Il capitolo 3, *Alla scoperta della sintassi*, presenta in modo chiaro e rigoroso il modello valenziale, ritenuto il più adatto alla riflessione sulla frase semplice, ma anche alla frase complessa e ricco di interessanti implicazioni poi nell'ambito della testualità. Se infatti le *Indicazioni nazionali* concedono ai docenti massima libertà nella scelta del modello, si rintracciano però, sia in esse che in altri documenti ufficiali (ad esempio il *Quadro di riferimento della prova di italiano* dell'Invalsi, 2013), molti riferimenti impliciti alla grammatica valenziale (*ivi*: 131-33). Anche se qualcosa fino ad oggi non pare aver funzionato nella sua trasmissione al mondo della scuola (pp. 133-37), per cui si è diffusa poco e male (ed infatti l'autrice parla di «un'operazione di ritocco superficiale [della grammatica], di ammodernamento apparente, una sorta di *maquillage* terminologico», p. 136), ora i tempi paiono essere maturi: dopo un'efficacissima sintesi del modello valenziale, la Lo Duca passa in rassegna le diverse applicazioni didattiche che ne sono state fatte (Sabatini, 1984-2014; Lovison, 2015; Morgese, 2017), sottolineandone punti di forza e di debolezza (*ivi*: 147-51). Pur registrando la particolare diffusione che ha avuto nel mondo della scuola la versione di Sabatini, l'autrice introduce alcuni aggiustamenti, come ad esempio l'introduzione del concetto di sintagma, che si dimostra essere accessibile anche ai bambini, ma non così ovvia, e che richiede quindi un percorso attentamente programmato.

In queste pagine viene offerta anche un'utilissima ricapitolazione aggiornata sulle diverse categorie del verbo: le tradizionali distinzioni tra verbi transitivi e intransitivi, o tra predicativi e copulativi, vengono riprese ma ampliate ed arricchite, con l'aggiunta dei “verbi accompagnatori”, che comprendono i verbi modali (o servili), i verbi aspettuativi (o fraseologici), i verbi supporto, verbi multi-lessicali, ecc. Sono tutte categorie chiaritesi attraverso la ricerca fatta dall'autrice per la compilazione del dizionario Sabatini Coletti (2008), per il quale la Lo Duca si era occupata appunto del verbo, e che in effetti vengono presentate anche da altri autori (Sabatini, Camodeca, De Santis, 2011; Prandi, De Santis, 2011 e 2019; De Santis, 2016, ecc.), ma non ancora molto diffuse nel mondo della scuola, ed invece molto utili per l'analisi della frase. E se talvolta le cose paiono complicarsi, in altri casi si semplificano: l'etichetta “verbi pronominali” (pp. 114-16) ad esempio per l'autrice comprende tutti i diversi verbi il cui infinito termina in *-rvi*, senza più le distinzioni tra verbi riflessivi propri, apparenti, intransitivi pronominali, reciproci, ecc., troppo complesse per i bambini e forse non ancora sufficientemente chiarite dalla ricerca teorica. L'insegnante troverà dunque in questa sede veloci ma esaustive presentazioni, oltre ad accessibili rimandi bibliografici.

Il capitolo 4 si sofferma poi sulle categorie lessicali, suggerendo di dedicarsi seriamente a *Nomi, verbi e poco più* e non, come ora avviene, alla presentazione tutta la morfologia, secondo prassi consolidate nella primaria che però «sembrano fatte apposta per mortificare l'intelligenza linguistica dei bambini, esponendoli precocemente ad assetti precostituiti da memorizzare o a concetti talvolta difficili da dipanare anche per gli adulti, e dunque a loro del tutto inaccessibili» (p. 149). La Lo Duca dunque passa in rassegna i criteri di riconoscimento delle categorie lessicali (ossia le parti del discorso: nomi, articoli...), mostrandone la problematicità, ed invitando quindi i docenti di primaria a

limitare l'analisi alle più importanti, e a puntare sull'individuazione di esse piuttosto che sulla definizione, senza eccessive distinzioni in sottoclassi. Anche a proposito della morfologia, introduce nuove ed importanti categorie, come ad esempio quella dei determinanti o specificatori (articoli, ma anche aggettivi dimostrativi, interrogativi, esclamativi, che hanno tutti la stessa funzione p. 166) o dei modificatori del nome (possessivi o sintagmi preposizionali: *la mia casa, la casa di mio zio*, e proposizioni relative: *il ragazzo del quale ti ho parlato ieri*), avvalendosi sempre dei sondaggi fatti dai suoi laureandi ed insieme dei risultati delle prove Invalsi per mostrarne l'accessibilità da parte dei bambini. Anche in queste pagine, la combinazione tra la presentazione veloce ma chiara della teoria linguistica moderna, il rimando alla ricerca acquisizionale e la proposta di alcune esperienze didattiche, proprie o di altri «maestri o ricercatori» (p. 172 e ss.; ad es. per il verbo si rimanda spesso agli ottimi lavori di Ujcich, 2011 e di Tonello, 2011) appaiono decisamente formative per gli insegnanti.

Per quanto riguarda il verbo, si propone ad esempio di soffermarsi sull'indicativo, modo molto più complesso di quanto si creda e talvolta ambiguo nella molteplicità delle sue funzioni, ma per lo più alla portata dei bambini, e semmai sul condizionale presente – nei suoi usi più semplici (p. 197) – e sull'imperativo, evitando invece il congiuntivo, i cui significati sembrano essere ancora troppo complessi. I sondaggi raccontati in Lo Duca (2012) dimostrano infatti che i bambini della primaria spesso non 'vedono' nemmeno la differenza tra coppie di frasi quali *Marco viene stasera/Marco venga stasera*, e tendono ad attribuire al congiuntivo semmai un valore temporale. Di fronte a frasi come *Chissà se viene/ Chissà che venga poi*, alcuni considerano che nel primo caso è certo che la persona venga, visto che si usa l'indicativo, mentre solo nel secondo caso vi è un'incertezza, perché c'è il congiuntivo: in casi come questi, la sistematizzazione scolastica troppo semplicistica e precoce fatta da manuali e insegnanti sembra agire da «dente deformante rispetto alla lingua» (p. 196) oscurando la naturale percezione del nativo. La Lo Duca mette allora in guardia: «quando si parla di riflessione sulla lingua, sono la competenza linguistica ormai assodata e la maturità cognitiva che preparano il terreno e rendono possibile ai ragazzi “vedere” i fatti formali e ragionare per davvero su di essi. Se mancano questi prerequisiti, le nostre spiegazioni, anche se corrette, saranno fraintese, e quel che è peggio, le semplificazioni introiettate diventeranno una sorta di gabbia da cui poi sarà difficile uscire, rivelandosi un ostacolo alla comprensione dei meccanismi che regolano il sistema linguistico» (p. 196).

Particolarmente interessante ed innovativo risulta anche il capitolo 5, *Oltre la frase*, in cui l'autrice trae dalla Linguistica testuale alcune importanti indicazioni per lavorare sul testo, sviluppando e adattando alla scuola primaria proposte didattiche che aveva già avanzato in passato (Lo Duca, Solarino, 2006; Lo Duca, 2013, cap. 5) e soffermandosi in particolare sul sistema dei tempi narrativi e sull'anafora, fenomeno importantissimo nella costruzione del testo ma ancora poco esplorato a scuola.

Del tutto nuove invece le pagine sulla punteggiatura, sulla quale una riflessione esplicita oggi non può mancare in un sillabo, tanto più che essa risulta ora meglio indagata (Mortara Garavelli, 2003; Fornara, 2010, 2012; De Martini, Fornara, 2013; gli ultimi due con sperimentazioni condotte nella scuola primaria). Sebbene spesso si ritenga che sia solo un fatto di stile, la punteggiatura può e deve essere insegnata, e dunque anche per essa l'autrice propone un percorso dalla prima alla quinta, che parta da riflessioni sulla funzione della punteggiatura e dei segni interpuntivi nei loro usi più semplici (il punto fermo, il punto interrogativo o la virgola negli elenchi), per scoprirne poi, mano a mano che le

competenze maturano, gli usi più raffinati (la virgola per segnare gli incisi, i due punti per introdurre spiegazioni e conseguenze..., pp. 237-38). Tale riflessione non va condotta naturalmente attraverso ragionamenti astratti, ma all'interno di un percorso motivante su frasi significative e sui testi, e senza considerare mai nulla come acquisito una volta per tutte, ma tornandoci sopra a più riprese.

Infine, il capitolo 6 *Dentro le parole*, tratta dell'importanza di lavorare con la stessa metodologia anche per il lessico, almeno «per i suoi aspetti più regolari e produttivi (formazione delle parole) o più codificati (nel dizionario)» (p. 239). Se fino a qualche anno fa nella scuola il lessico non sembrava ricevere abbastanza attenzione (Colombo, 2012: 13), le *Indicazioni nazionali* del 2012 registrano un'importante novità, inserendo accanto ai paragrafi sulle abilità tradizionali un nuovo paragrafo "*Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo o produttivo*" (p. 240). La via maestra per espandere davvero il lessico è per la Lo Duca quella di insegnare ai ragazzi a lavorare sui procedimenti di formazione delle parole: a smontarle e rimontarle, anche concretamente attraverso forbici e colla, scoprendo via via le regolarità di tali processi. Tale operazione risulta infatti particolarmente utile per una lingua come l'italiano, per la quale circa un terzo delle parole (basandosi su GRADIT o *Grande Dizionario dell'uso* di De Mauro, 1999: 247) è formato da derivati (e in minor quantità da composti), con un significato altamente prevedibile, in quanto ricavabile dalla somma del significato della parola di base più quella di suffissi e prefissi (sebbene con alcune eccezioni dovute però «ai capricci dell'uso che ne fanno i parlanti», p. 245). Spingere gli allievi a scomporre le parole e a capire il significato di suffissi e prefissi significa infatti dotarli di un formidabile strumento per capire poi, nello studio e nella vita, una grandissima quantità di termini nuovi (p. 248). E che il riconoscimento in genere non sia complesso lo rivelano le risposte positive alle tante domande poste ai bambini sulla formazione delle parole nelle Prove Invalsi, oltre che i colloqui riportati nelle tesi sperimentali. Eppure, pochi manuali per la primaria lavorano su questi temi; e ancora meno si lavora sull'uso del Dizionario, che lungi dal servire solo per verificare la corretta ortografia, si offre a bambini e adulti come una miniera di dati utili e come fonte per moltissimi percorsi di scoperta da fare in classe.

Ma arrivati a questo punto, lasciamo al lettore il piacere di avventurarsi in questo *Viaggio nella grammatica*, che può essere un'esperienza molto coinvolgente non solo per i maestri della primaria, ma anche per chi insegna nei cicli successivi, per i quali manca ancora uno strumento così agile e completo. Ed anzi, per tutti coloro che accompagnano i bambini nel percorso di scoperta della propria lingua. Viaggio che sarà tanto più fertile ed entusiasmante quanto più chi accompagna i piccoli esploratori accetterà di partire dalle loro curiosità, senza caricarli di un'eccessiva zavorra terminologica, ma aiutandoli piuttosto ad utilizzare le proprie risorse, con un bagaglio minimale quindi. Sarà un viaggio per tappe, che mira non tanto a toccare in velocità ogni meta possibile del percorso, ma piuttosto ad esplorare in profondità quelle zone in penombra, già parzialmente note ma da rivisitare per familiarizzare con esse e poter (forse) usare la lingua con maggior proprietà, in relazione alla maturazione cognitiva. Bellissima l'affermazione che fa la Lo Duca, dichiarando di voler, con questo libro, «spezzare una lancia a favore dell'incompiuto e tessere l'elogio della lentezza» (p. 58).

*Elena Maria Duso*

Università degli Studi di Padova



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C., Valentini A., Grassi R. (2017), *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*, UTET, Torino.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Colombo A. (2012), "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua I", in *Grammatica e Didattica*, 4, pp. 10-24: <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02Colombo-4.pdf>.
- Colombo A. (2013), "Per un curriculum verticale di riflessione sulla lingua II", in *Grammatica e Didattica*, 5, pp. 25-42: [http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo\\_G&D\\_5.pdf](http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/5-2013/Colombo_G&D_5.pdf).
- Colombo A., Graffi G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- De Martini S., Fornara S. (2014), *La punteggiatura dei bambini. Uso, apprendimento e didattica*, Carocci, Roma.
- De Mauro T. (1999), *GRADIT: Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- De Santis C. (2016), *Che cos'è la grammatica valenziale*, Carocci, Roma.
- Di Biase B., Bettoni C. (2015), "The development of Italian as a second language", in Bettoni C., Di Biase B. (a cura di), *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, pp. 117-148: <http://www.eurosla.org/monographs/EM03/3Italian.pdf>.
- Fornara S. (2010), *La punteggiatura*, Carocci, Roma.
- Fornara S. (2012), *Alla coperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*, Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- INVALSI (2018), *Quadro di riferimento della prova di italiano*: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR\\_ITALIANO.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf)
- Lo Duca M. G. (1992), *Creatività e regole. Studio sull'acquisizione della morfologia derivativa*, il Mulino, Bologna.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma (prima ed. 1997).
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2 per studenti in scambio*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2012), "Congiuntivo a scuola: che cosa possiamo imparare dalle riflessioni degli studenti?", in Bracchi R., Prandi M., Schena L. (a cura di), *Passato, presente e futuro del congiuntivo. Studi in onore di Livio Dei Cas*, SO.LA.RE.S., Bormio, pp. 195-244.
- Lo Duca M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2016), "Ragionando di grammatica con giovani e giovanissimi studenti: notazioni sul paradigma verbale dell'italiano", in *Grammatica e Didattica*, Numero speciale - Atti delle Giornate di "Linguistica e Didattica II" - Padova, 25 e 26 febbraio 2011 pp. 71-105: <http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/Atti2014/Maria%20giuseppa%20Lo%20Duca.pdf>.

- Lo Duca M. G., Solarino R. (2006), *Lingua italiana: una grammatica ragionevole*, Unipress, Padova.
- Lo Duca M. G., Ferronato M., Mengardo E. (2009), “Indicazioni per il curricolo’ e obiettivi di apprendimento sulle categorie lessicali: il riconoscimento del nome”, in Baratter P., Dallabrida P. (a cura di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 115-132:  
<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/2-2009/09lo-duca-qpl.pdf>.
- Lo Duca M. G., Cristinelli A., Martinelli E. (2011), “Riconoscere le voci verbali: indagine su una categoria complessa”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), pp. 153-170.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012), *A partire dalla frase. Sillabo di riflessione sulla lingua per la scuola primaria e secondaria di I grado*, Dipartimento istruzione e formazione italiana - Provincia autonoma di Bolzano:  
<http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/didattica-formazione-docenti/implementazione-del-sillabo.asp>.
- Lovison D. (2015), *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale. Una proposta didattica*, Aracne, Roma.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Firenze:  
[http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
- Morgese R. (2017), *Grammatica valenziale alla scuola primaria. Schede e percorsi dalla prima alla quinta*, Erikson, Trento.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Bari.
- Pienemann M. (1986), “L’effetto dell’insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell’acquisizione di L2”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *L’apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna, pp. 307-326.
- Pienemann M. (1989), “Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses”, in *Applied Linguistics*, 1, pp. 52-79.
- Pienemann M. (1998), *Language processing and second language development: Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- Prandi M. (2010), “Modelli di grammatica e lavoro in classe”, contributo distribuito al XVI Convegno Nazionale GISCEL, La grammatica a scuola: quando? come? quale? perché?, Padova, inedito.
- Prandi M., De Santis C. (2011), *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino (2006<sup>1</sup>).
- Prandi M., De Santis C. (2019), *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*, UTET, Torino.
- Rosi F. (2018), “L’atteggiamento degli studenti verso la grammatica e le loro effettive competenze grammaticali”, in Calaresu E., Dal Negro S. (a cura di), *Attorno al soggetto: la grammatica come (s)oggetto di riflessione linguistica*, Milano, Collana Studi AIILA:  
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Sabatini F. (1984, 1990<sup>2</sup>), *La comunicazione e gli usi della lingua*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Monaco M. (1995), *La parola e il mio mondo*, De Agostini, Novara.
- Sabatini F., Coletti V. (2008), *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Con CD-ROM, Sansoni, Roma (1997<sup>1</sup>): [http://dizionari.corriere.it/dizionario\\_italiano/](http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/).

- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2014), *Conosco la mia lingua. L'italiano dalla grammatica valenziale alla pratica dei testi*, Loescher, Torino.
- Tonello S. (2011), "Il tempo verbale. Un percorso di riflessione linguistica per la scuola primaria", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), pp. 254-270.
- Ujich G. (2011), *Grammatica e fantasia. Percorsi didattici per l'uso dei verbi nella scuola primaria*, Carocci, Roma.

# LA PUNTEGGIATURA NELLA STORIA DELLA LINGUA ITALIANA. NORME E USI

CONVEGNO INTERNAZIONALE

Basilea, 20-22 febbraio 2019

Istituto italiano di cultura di Basilea

Università di Basilea

Fondo Nazionale Svizzero

**1.** È solo recentemente che il dominio interpuntivo sembra essersi sgombrato da una serie di idee preconcepite, fra loro relate. Si è infatti sottinteso che la punteggiatura sia una componente minuta, minima del testo e perciò accessoria; che il suo insegnamento sia sfuggente e difficile da canalizzare, poiché le norme che la regolano sono, rispetto ad altri livelli linguistici, poco o relativamente meno codificate e codificabili (Serianni, 1989: 68); che la punteggiatura venga appresa attraverso processi acquisizionali spontanei (per imitazione di altri testi scritti, ma anche del parlato, di cui simulerebbe le pause<sup>1</sup>) e che dunque non richieda un addestramento scolastico specifico, al pari di quanto (non) avviene per altri fenomeni inquadrabili, come la punteggiatura, nel dominio perilinguistico, comprendente quegli «elementi [...] che entrano a fare parte degli enunciati sia orali sia scritti ma sono debolmente inquadrati o non inquadrati nel sistema della lingua» (De Mauro, 2008: 153)<sup>2</sup>.

Per questa via la trattazione della punteggiatura è stata per lo più depressa negli studi, nelle grammatiche e nella didattica della scrittura, anche in contesti di insegnamento dell'italiano come L2/LS. In quest'ultimo caso è stata spesso sottintesa una convergenza translinguistica, il che non appare del tutto veritiero né considerando lingue affini (si pensi al più fitto interpungere del francese rispetto all'italiano, oggi entrambi caratterizzati da una *ratio* interpuntiva di tipo comunicativo, o all'interpunzione tedesca, piuttosto orientata su criteri morfosintattici), né tantomeno lingue strutturalmente distanti<sup>3</sup>. Dalla sottostima

<sup>1</sup> Che non sempre vi sia corrispondenza fra il sistema pausativo del parlato (tipico), in cui sono prioritari i fattori pragmatici e semantici, e la segmentazione segnalata dalla punteggiatura nello scritto (tipico) è assodato negli studi e ribadito in più sedi: cfr. per esempio Cresti, Maraschio, Toschi (1992, in particolare il saggio di Emanuela Cresti, pp. 443-499), Ferrari (2018) e Mortara Garavelli (2003). È quest'ultima ad annotare che «La costruzione del testo non segue le stesse procedure nel parlato e nello scritto. Le unità del parlato [...] sono governate dall'intonazione e intervallate da pause che hanno motivazioni e valori eterogenei. La corrispondenza tra queste pause e le demarcazioni stabilite dalla punteggiatura nello scritto è solo parziale, e in molti casi fortuita. Cosa ovvia, ma oscurata nell'intuizione dei più dal persistere di un'idea "ingenua" della pausazione» (*ivi*: 46-47).

<sup>2</sup> Ricavo il riferimento alle *Lezioni di linguistica teorica* di De Mauro dalla relazione di Francesca Maria Dovetto (vd. *infra*, § 4), presentata al convegno basilese che qui si segnala.

<sup>3</sup> Sul tema si svolgerà a Siena un convegno che si preannuncia di grande interesse: *Didattica della punteggiatura italiana e apprendenti di madrelingua tipologicamente distanti*, organizzato per il 12-13 settembre 2019 dal DADR dell'Università per Stranieri di Siena in collaborazione con il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Basilea. Il programma, consultabile all'indirizzo

della punteggiatura deriva l'incerta competenza oggi palesata dalle giovani generazioni, che appaiono ricorrere a un sistema interpuntivo depauperato e semplificato, nel quale peraltro «La tendenziale riduzione del repertorio interpuntivo non difende dalla confusione tra i segni» (Serianni, Benedetti, 2009: 168)<sup>4</sup>. Di sottoutilizzo del repertorio interpuntivo si poteva parlare anche per le lettere giovanili studiate da Dinale (2001: 209-213), dove apparivano rari punto e virgola e due punti, e in cui la più forte carica mimetica del parlato portava a privilegiare segni dalla più spiccata caratura espressiva, come i puntini, i punti esclamativo e interrogativo (anche reiterati e combinati fra loro) e la stessa virgola, che poteva essere «usata in modo incoerente e ridondante» (*ivi*: 210). Senza contare che in tempi recentissimi l'insegnamento della punteggiatura appare particolarmente difficoltoso per il fatto che i giovani «sono già abituati a un tipo di scrittura in cui la punteggiatura ha un ruolo secondario o obbedisce ad altre regolarità, più espressive o ludiche, rispetto a quelle della scrittura standard» (Coviello, 2017: 108).

Come si diceva, sull'interpunzione il vento sembra però cambiato, tanto che negli ultimi anni, e con più certezza a partire dai primi Duemila, il tema ha attratto molte energie intellettuali. Oggi questo settore di ricerca gode infatti di un certo favore, sia sul fronte divulgativo che su quello specialistico.

Sul primo fronte si contano diverse pubblicazioni di carattere pratico. Esse da un lato colmano una lacuna dell'insegnamento scolastico, tanto più avvertita in una fase storica in cui l'italiano è *scritto*, o meglio *digitato*, da sempre più persone, con conseguente aumento delle incertezze; dall'altro confluiscono in una nicchia di mercato che sfrutta l'odierno, accresciuto interesse per la lingua italiana, investita da un sentimento di cosiddetta lealtà linguistica, cioè da un'attenzione protettiva e da una sensibilità affettiva da parte dei parlanti e degli scriventi italiani. Editorialmente molto sfruttata e testimoniata dall'interesse con cui giornali e *social* guardano ai fatti di lingua, in particolare alla *volgare eloquenza* dei nostri politici (Antonelli, 2019), questa lealtà linguistica ha spinto la pubblicazione di numerose guide all'uso della punteggiatura, dai titoli più o meno accattivanti. Fra questi il caso più recente è quello del *Prontuario pornogrammaticale. La punteggiatura* (Allora, 2018), ma si possono anche ricordare, senza pretesa di esaustività, i due volumetti sulla *Punteggiatura* usciti nel 2001 dalla fucina della Scuola Holden (Baricco *et al.*, 2001; Serafini, 2001); il *Prontuario di punteggiatura* di Bice Mortara Garavelli (2003), il quale presuppone però un pubblico di studiosi o comunque di lettori colti; lo scolastico *Ortopunzione* (Montanari, 2011); il più accessibile *Questo è il punto* (Serafini, 2012) e il dotto eppur godibilissimo *La solitudine del punto esclamativo* (Arcangeli, 2017). A livello internazionale va almeno ricordato il *best seller* di taglio umoristico *Eats, shoots & leaves. The zero approach to punctuation*, uscito nel 2003, che nella traduzione italiana suona *Virgole per caso. Tolleranza zero per gli errori di punteggiatura* (Truss, 2005), potendosi aggiungere che di punteggiatura si discorre molto anche *on-line*, come mostra, con ricca casistica, Lala (2011: 58-59, in particolare nota 15).

Il fronte specialistico, almeno sul versante dell'italiano, comincia a popolarsi a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Dopo la pubblicazione di alcuni saggi isolati, ad aprire

[https://www.unistrasi.it/1/658/4764/Didattica\\_della\\_punteggiatura\\_italiana\\_a\\_apprendenti\\_di\\_madrelingue\\_tipologicamente\\_distanti\\_12-13\\_settembre\\_2019.htm](https://www.unistrasi.it/1/658/4764/Didattica_della_punteggiatura_italiana_a_apprendenti_di_madrelingue_tipologicamente_distanti_12-13_settembre_2019.htm), prevede interventi incentrati su arabo, cinese, coreano, giapponese, vietnamita.

<sup>4</sup> La confusione riguarderebbe in particolare la virgola e il punto e virgola, che sembrano interscambiabili: è ciò che risulta dalle indagini campionarie su elaborati scolastici di studenti liceali analizzati da Serianni, Benedetti, 2009: 165-170.

questa direzione di studio potrebbero essere simbolicamente assunti gli *Appunti per uno studio della punteggiatura* di Nicoletta Maraschio (1981): prendendo spunto dalla cinquecentesca *Arte del puntar gli scritti* di Orazio Lombardelli<sup>5</sup>, il saggio si apre infatti a più ampie questioni teorico-metodologiche riguardanti la punteggiatura, come il rapporto con le pause del parlato, l'attribuzione spesso problematica (di volta in volta ascrivibile all'autore, al correttore, all'editore ecc.) e il diacronico mutamento funzionale dei diversi segni all'interno di un sistema in generale e progressivo sfolgimento.

Fra le studiose e gli studiosi che si sono successivamente dedicati al tema<sup>6</sup>, in prima linea vi sono Angela Ferrari e il gruppo da lei coordinato all'interno del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Basilea, cui si devono numerosi lavori che sono un punto di riferimento imprescindibile per chi intenda occuparsi di punteggiatura. Gli studiosi del gruppo basilese hanno preso parte, insieme ad altri prestigiosi relatori, all'importante convegno *La punteggiatura nella storia della lingua italiana. Norme e usi* tenutosi nella stessa Basilea nei giorni 20, 21 e 22 febbraio 2019. Come esplicitato dalla sua stessa intitolazione, il convegno ha un taglio storico e si prefigge di esplorare alcune delle principali tappe nell'evoluzione della punteggiatura italiana a partire dai secoli pre-stampa, da cui prende avvio la relazione inaugurale di Rosario Coluccia, fino alla sua morte, solo clamorosamente minacciata dai futuristi, su cui si sofferma Stefania Stefanelli in chiusura di convegno (vd. *infra*, § 4).

Le relazioni si sono per lo più imperniate sui testi letterari, sulla stampa giornalistica e sulle grammatiche, coprendo un arco temporale che si arresta ai primi decenni del Novecento, dunque in complementarità con il precedente e altrettanto ricco convegno basilese *La punteggiatura italiana contemporanea* (17-19 gennaio 2018), prevalentemente incentrato su testi sincronici di tipo comunicativo, con una cospicua sezione dedicata alla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC)<sup>7</sup>. Di complementarità può parlarsi anche rispetto ad altri imponenti lavori di taglio diacronico, in particolare ai volumi collettanei *Storia e teoria dell'interpunzione* (Cresti, Maraschio, Toschi, 1992) e *Storia della punteggiatura in Europa* (Mortara Garavelli, 2008)<sup>8</sup>, pur nella consapevolezza, più volte ribadita, di quanto lavoro ancora manchi da fare per chiarire un *usus* interpuntivo storicamente molto vario.

**2.** Entrando dunque nel merito del ricchissimo convegno *La punteggiatura nella storia della lingua italiana. Norme e usi*, di seguito vengono proposte alcune annotazioni, necessariamente compendiose, sui principali risultati emersi. Le relazioni succedutesi nei tre giorni del convegno sono state esemplari per rigore metodologico, per ricchezza di documentazione esemplificativa e per aggiornamento bibliografico, potendo contare,

<sup>5</sup> A Orazio Lombardelli, variamente e ripetutamente citato durante il convegno, si deve il primo trattato sulla punteggiatura, *L'arte del puntar gli scritti* (1585; ampliato nel 1646 nel *Memoriale dell'arte del puntar gli scritti*). Attento alle diverse teorie sulla punteggiatura, per il Lombardelli essa è fondamentale per orientare la lettura ad alta voce; criticando gli usi estremamente difforni nelle stampe, fornisce un inventario dei segni interpuntivi e indicazioni pratiche molto precise per il loro corretto uso.

<sup>6</sup> Per una svelta sintesi sugli studi cfr. Lala, 2011: 58-61; sullo *status quaestionis* cfr. Ferrari *et al.*, 2018: 16-19.

<sup>7</sup> Cfr. Bonomi (2018). Gli atti del convegno possono già leggersi nel volume *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei* (Ferrari *et al.*, 2019); ad esso si rimanda, insieme a Ferrari *et al.*, 2018, per una visione d'insieme, aggiornata ed esaustiva anche nella bibliografia, sullo stato della punteggiatura odierna.

<sup>8</sup> L'apertura extranazionale di Mortara Garavelli (2008) era già di Parkes (1992) e ha più recentemente caratterizzato Ferrari, Lala, Pecorari (2017).

come non sempre accade, su relatori che nella loro quasi totalità sono specialisti dell'argomento e che in diversi casi gli hanno dedicato interi volumi.

Per orientarci fra le relazioni – valorizzate da momenti di dibattito non privi, talora, di costruttivo contraddittorio – si possono individuare due percorsi di lettura.

Un primo e più esplorato percorso riguarda momenti della storia della punteggiatura italiana, indagata sulla doppia pista dell'*usus*, soprattutto di autori e testi letterari, e della norma, ovvero considerando le indicazioni fornite prevalentemente da grammatiche e manuali di ortografia. In alcuni casi le due piste sono state percorse all'interno di uno stesso testo grammaticale, così portando alla luce eventuali discrepanze fra la norma enunciata, in genere più conservativa o incompleta, e l'uso effettivo, più moderno ed eterogeneo: è quello che per esempio accade per le virgolette, usate dai grammatici del passato ma poco o per nulla descritte, oppure nel caso specifico, ricordato nella relazione di Letizia Lala (vd. *infra*, § 3), del punto mobile (cioè un piccolo punto, corrente fino al Cinquecento, a cui non seguiva la maiuscola), cui Giacomo Pergamini non accenna nel suo *Trattato della lingua* (1613) ma di cui fa uso proprio nel trattare il sistema interpuntivo.

Un secondo percorso di lettura concerne l'approfondimento monografico su singoli segni di punteggiatura. Seguiti nella loro evoluzione funzionale – e in alcuni casi anche formale – entro un lasso diacronico variabile, questi segni vengono interrogati, sempre sul doppio binario della norma e dell'uso, attraverso una molteplicità di autori e testi, con un'attenzione specifica alla lingua dei giornali.

**3.** È in particolare in questa seconda tipologia di interventi, cui possiamo dar subito conto<sup>9</sup>, che appare più evidente lo sforzo di inquadramento teorico dei fenomeni interpuntivi, cioè il tentativo di andare oltre un pur prezioso punto di vista descrittivo, capendone le logiche di impiego e i cambiamenti di paradigma funzionale.

Da questo punto di vista è stata esemplare la relazione di **Angela Ferrari** (*Dal paradigma sintattico al paradigma informativo. La virgola nell'Ottocento tra norma e usi*), in cui la studiosa illustra come tra la fine del Settecento e la prima metà dell'Ottocento la virgola risponda a un doppio criterio d'uso, cioè morfosintattico e semantico-comunicativo<sup>10</sup>, passando più decisamente dal primo al secondo criterio nel secondo Ottocento. Pur in una situazione ancora fluttuante, il passaggio è avvertibile nelle grammatiche di impronta manzoniana (fra cui Petrocchi, Morandi-Cappuccini, Collodi e Zambaldi), più orientate verso impieghi comunicativi della virgola, mentre quelle puristico-classiciste (fra cui Puoti, Moise e Fornaciari) rimangono più saldamente ancorate alla funzione morfosintattica, peraltro corrente nelle descrizioni grammaticali del secolo precedente (per esempio in Corticelli e Soave). Naturalmente si tratta di un orientamento che non è né sistematico né omogeneo, così come appaiono solo orientativamente volte alla funzione comunicativa le scelte interpuntive concretate da Alessandro Manzoni nel passaggio dalla Ventisettana, interpunta con scarsa sistematicità, alla Quarantana: qui le virgole, in un generale contesto di iperabbondanza interpuntiva, appaiono accresciute nel numero e nelle funzioni, ma in

<sup>9</sup> Nella seguente rassegna non si rispetta l'ordine degli interventi seguito durante il convegno, il cui programma è consultabile al seguente indirizzo: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/eventi/convegno-punteggiatura-storia-lingua-italiana-norme-usi>. I titoli che presento qui riprendono quelli proposti al convegno, in alcuni casi diversi, come può accadere, da quelli inizialmente messi a programma. Approfitto di questa nota per portare un vivo ringraziamento ai relatori che hanno riletto in parte o per intero il presente scritto, e in particolare alla professoressa Angela Ferrari.

<sup>10</sup> Per la casistica che consente di decidere per l'uno o per l'altro criterio, vd. Ferrari (2018: 170-171, 180); si parla per la prima volta di punteggiatura in chiave comunicativa in Ferrari, 2003.



ogni caso tendenzialmente allineate sulla *ratio* comunicativa (cfr. anche Ferrari, 2018: 194-198). Lo stesso passaggio si evince da indagini per campionamenti sulla stampa: il confronto fra un'annata tardosettecentesca del «Nuovo Giornale Enciclopedico d'Italia» e alcune annate di primo Ottocento de «Il Giornale del Trasimeno», da un lato, e, dall'altro, di alcuni numeri di secondo Ottocento de «La Stampa» mostrano con chiarezza un convergere di questi ultimi sugli usi indicati dalle grammatiche manzoniane. Nell'individuazione di questa svolta confortano anche i carotaggi su altri tipi di scritture colte, come le dediche pubbliche ottocentesche, riunite nel corpus basilese *Margini*, e le missive, vergate da scriventi colti, che si possono leggere nel *Corpus Epistolare Ottocentesco Digitale* (CEOD). Il lento riassetto della *ratio* interpuntiva – iniziato nel Seicento e tuttora in corso – potrebbe essere spiegato da un lato con un cambiamento cognitivo, consistente nel pensare per testi o unità informative anziché per frasi, e dunque in un certo senso prescindendo dalla sintassi, e dall'altro con la maggiore introiezione, al livello superficiale della lingua scritta, di una più profonda funzione comunicativa, anche per via dell'avvicinamento dello scritto al parlato.

Sono le cosiddette grammatiche manzoniane a dare primo e debito conto, pur con l'importante precedente gherardiniano, degli impieghi della lineetta, su cui si è soffermata **Fiammetta Longo** (*La lineetta nell'Ottocento: storia della codificazione e cenni sull'uso*). Ultimo fra i segni interpuntivi codificati, alla sua diffusione ha fortemente contribuito il modello inglese, rispetto al quale vengono ricordate la traduzione italiana del *Corsaro* di Lord Byron, aspramente criticata da Leopardi (su cui vd. *infra*, § 4), e quella del *Viaggio sentimentale* di Sterne dovuta a Ugo Foscolo, lo stesso Foscolo che fa uso abbondante di lineette anche nelle *Ultime lettere di Jacopo Ortis*. Per la diffusione del segno è stato fondamentale anche il particolare impiego fattone dal Manzoni, che nel romanzo usa la lineetta per contrassegnare il pensiero dei personaggi, in opposizione alle virgolette che invece racchiudono le parole che nella finzione narrativa vengono effettivamente pronunciate. Tale distinzione – variamente segnalata nella norma e *in primis*, naturalmente, dalle grammatiche manzoniane – non trova seguito nella seconda metà dell'Ottocento, come mostrano i carotaggi effettuati sul *Corpus di Italiano Scritto* DiaCORIS, dove è pur testimoniata un'ampia gamma di impieghi sia della lineetta che della doppia lineetta (quello usato con funzione incidentale).

Un destino molto diverso è toccato in sorte alle parentesi tonde, come illustrato con ampiezza di esempi da **Filippo Pecorari** (*Le parentesi tonde: norma e usi tra Settecento e Ottocento*). Pur con particolarità e diverse intensità d'uso, esse sono impiegate fin dal Trecento con valori simili a quelli attuali, cioè non tanto sintattici quanto piuttosto semantici e comunicativi: adempiono infatti alla funzione di segmentare e di gerarchizzare le informazioni che racchiudono, così ponendole su di un piano secondario rispetto a quello principale del testo. Se il valore semantico-testuale delle parentesi tonde veniva già riconosciuto nella citata *Arte del puntar gli scritti* del Lombardelli, esse vengono trattate dai grammatici, dal Cinquecento al Novecento, secondo impostazioni diverse e senza una chiara evoluzione cronologica da un paradigma all'altro. Sul fronte dell'uso viene investigata un'ampia gamma di riviste settecentesche («Giornale de' letterati d'Italia», «Novelle della Repubblica letteraria», «La Frusta letteraria», «Novelle letterarie», «Nuovo Giornale Enciclopedico d'Italia», «L'Amico del Popolo») e ottocentesche («La Stampa – Gazzetta Piemontese», da cui si prelevano alcune annate della seconda metà dell'Ottocento). Dall'analisi di queste riviste emerge come nel Settecento le parentesi tonde assolvano soprattutto una funzione enunciativa, venendo cioè prevalentemente



impiegate per racchiudere i commenti o gli interventi di chi scrive, mentre nel secondo Ottocento fosse più spiccata la funzione referenziale delle parentesi, più sfruttate per fornire spiegazioni aggiuntive, sciogliere sigle ecc. In ogni caso rimane trasversale la correlazione fra l'uso delle parentesi e i tipi di testo in cui vengono impiegate: nella fattispecie quelle referenziali prevalgono negli articoli giornalistici informativi; quelle enunciative negli articoli di commento, dove alle parentesi è più spesso demandato il compito di veicolare il punto di vista dello scrivente.

Come già quella di Pecorari, anche la relazione di **Roska Stojmenova Weber** (*Due punti e virgolette. Storia della norma dal Settecento a oggi*) prende avvio dalle funzioni comunicativo-testuali svolte dai due punti nell'italiano contemporaneo, per poi soffermarsi sulle trattazioni che ne fanno i grammatici settecenteschi. Questi ultimi, sul modello consolidato nel secolo precedente, ne offrono una descrizione fondamentalmente gerarchica, secondo la quale i due punti articolano la frase in segmenti indipendenti, di contro al punto e virgola che invece, stando alle indicazioni di Rogacci e di Soave, poteva indicare una pausa più breve e introdurre un altro segmento frasale. Se nel Settecento alcuni grammatici sottolineano che i due punti possono avere la funzione di introdurre un discorso diretto o una citazione (così Corticelli e Soresi), la vera svolta verso usi comunicativi, che naturalmente non soppiantano quelli morfosintattici, si ha nell'Ottocento. Anche delle virgolette si passano dapprima in rassegna le valenze attuali, notandone tanto la polifunzionalità, quanto la polimorfia, essendo convenzionalmente variabili a seconda dei diversi editori, autori, tipi di testo. Poco considerate nel *corpus* di grammatiche settecentesche già esaminato per i due punti (dove ne accenna solo Soave, che ascrive loro la funzione di racchiudere citazioni lunghe), le virgolette trovano maggior considerazione nell'Ottocento, anche se i grammatici continuano a riferirsi alla sola funzione di riportare un discorso, mentre per una maggiore articolazione funzionale bisognerà attendere l'edizione 1912 dell'*Ortoepia e ortografia italiana moderna* di Giuseppe Malagoli (vd. *infra*, § 4).

All'affascinante storia del punto e virgola è dedicato l'intervento di **Paola Baratter** (*La funzione del punto e virgola attraverso i secoli*). Recentemente dato per spacciato, ma ancora in vita<sup>11</sup>, come lo conosciamo oggi il segno ha un luogo e una data di nascita precisi: Venezia e il febbraio 1496, quando Pietro Bembo stampa presso Manuzio il suo saggio in latino *De Aetna*. Come è noto, il segno si è poi consolidato grazie alle edizioni aldine delle *Cose volgari* di Petrarca (1501), delle *Terze rime* (1502) dantesche e degli *Asolani* (1505) dello stesso Bembo, dove non solo si passa dal latino all'italiano e dal tondo al corsivo, ma dove il punto e virgola assolve a una pluralità di funzioni. L'innovazione è presto accolta con entusiasmo dai grammatici (descritto per la prima volta in un manualetto didattico del maestro Domenico Manzoni di Oderzo, stampato a Venezia nel 1546, da metà Cinquecento il segno è considerato un importante ausilio alla perspicuità dei testi da Dolce, Ruscelli e Vittori da Spello), anche se non mancano voci contrarie, come quelle di Antonio da Canal, di Corbinelli o degli editori Giunti: questi ultimi, persino nel ristampare le edizioni aldine di Dante e Petrarca, cassano il punto e virgola, limitandosi a impiegare il punto e la virgola. Nel corso della sua storia il punto e virgola ha avuto varie denominazioni (per esempio il Lombardelli proponeva di chiamarlo *mezzo punto*, perché

<sup>11</sup> Cfr. Arcangeli (2017: 230-233) e quanto annotava, a proposito degli undici romanzi finalisti al Premio Strega nell'edizione del 2001, Serianni (2001: 253): «L'uso di questo segno interpuntivo nella narrativa contemporanea è tutt'altro che moribondo, come dimostra non solo la quantità degli adepti, ma anche la varietà delle tipologie d'uso».

toglierebbe un po' di forza al punto, oppure *punto acuto*, considerando l'aspetto prosodico per cui in sua prossimità si alza un po' la voce) e ha assolto a varie funzioni, pure passate in rassegna dalla studiosa, alcune delle quali oggi svanite, per esempio quella di introdurre il discorso diretto e quelle, diacronicamente piuttosto persistenti, di precedere un pronome relativo, di introdurre una subordinata, di delimitare un inciso e, come faremmo oggi con i due punti, di completare quanto detto precedentemente.

Sono tre i segni interpuntivi presi in considerazione da **Letizia Lala** (*Puncta – fermo, interrogativo, ammirativo –: note sulla trattazione sei- e settecentesca*) nella sua densa relazione. Una panoramica sui testi normativi seicenteschi mostra come la punteggiatura sia trattata poco e con scarsa coerenza, anche perché alternativamente fatta poggiare su criteri pausativi e prosodico-intonativi, come per esempio accade negli *Avvertimenti gramaticali* (1661) dello Sforza Pallavicino, o su criteri sintattico-semantiche, come in *Dell'ortografia italiana* (1670) del Bartoli; talvolta incoerenze, con varie combinazioni d'uso, possono riscontrarsi anche all'interno di uno stesso testo, come avviene nel manuale per segretari redatto da Benedetto Pucci nel 1618 (I<sup>a</sup> ed. 1615). Ma nel corso del Seicento si giunge anche a una razionalizzazione ovvero a un sostanziale alleggerimento del paradigma interpuntivo, fondamentalmente alleggerito a quattro elementi (punto, punto e virgola, virgola e due punti), riduzione in base alla quale vengono per esempio a cadere le distinzioni fra i diversi tipi di punto (fermo, fermissimo ecc.); tra le funzioni riconosciute al punto fermo rimane salda, come pure accadrà presso i grammatici settecenteschi, quella di chiudere unità semantico-testuali compiute. Se il punto interrogativo, di cui nel Cinquecento si articolavano le funzioni, viene scarsamente considerato dai grammatici seicenteschi, peggior sorte capita al punto esclamativo (allora chiamato *ammirativo*) che quasi scompare dalle trattazioni grammaticali, ma non certo dall'uso. Il maggior interesse settecentesco per la sintassi e in particolare per il dominio interpuntivo, di cui si incomincia gradualmente a riconoscere il ruolo nella strutturazione del testo, si riflette anche nella trattazione dei *puncta*. Così, pur all'interno di un quadro in lento assestamento e dalla terminologia ancora oscillante, si tornano a riconoscere i punti interrogativo ed ammirativo, in alcuni casi considerati come varianti grafiche del punto atte a segnalare una diversa modalità illocutiva.

Su questa tipologia interpuntiva si è soffermato anche **Domenico Proietti** (*Connettivi e interpunzioni "estreme" tra fine Ottocento e Novecento*), prendendo in considerazione, come si legge in una delle slide proiettate, i «contesti interpuntori in cui un connettivo con funzioni testuali (cioè un connettivo "pragmatico" e/o un segnale discorsivo) è isolato, tra due pause forti (punto fermo, punto esclamativo, punto interrogativo, puntini di sospensione), nelle combinazioni accettabili nello scritto». Proietti indaga l'uso dei connettivi *basta, però, ebbene, anzi* e *già* in ampie sezioni, corrispondenti a diversi milioni di occorrenze, di *corpora* otto-novecenteschi (nello specifico del DiaCORIS, del *Primo Tesoro della Lingua Letteraria Italiana del Novecento* (PTLLIN) e del PEC-Perugia Corpus), così individuando una tendenza in base alla quale, in diacronia, i connettivi indagati vengono sempre più fatti seguire dal punto fermo o dai due punti anziché dal punto esclamativo. Sembra che quest'ultimo diventi superfluo una volta che tali connettivi, tipici del parlato e come tali riprodotti sulla pagina, abbiano maturato una specifica funzione testuale per l'appunto indipendente dal parlato (al proposito si è anche parlato di una "funzione Manzoni", considerando come in effetti, in simili contesti, Manzoni mai inserisse punti esclamativi).

A un altro segno, ancorché non interpuntivo, è dedicata la dotta relazione di **Livio Petrucci** (*Il punto sottoscritto*), che fa luce su di una convenzione scarsamente considerata

negli studi teorici, tanto in tempi antichi (poco più che un cenno si trovava nella *Summa* di Antonio Da Tempo, e ancora più sbrigativo appariva il volgarizzamento fattone da Gidino da Sommacampagna), quanto in tempi recenti, come si evince dalla consultazione dei manuali di metrica di Menichetti e di Beltrami. Impiegato in poesia, questo punto veniva principalmente sottoscritto, in casi di sinalefe, all'ultima vocale della prima parola coinvolta dal fenomeno, per indicare che l'incontro fra nessi vocalici dava un suono unico e che unica era la sillaba da considerare nella scansione metrica; inoltre il punto sottoscritto poteva avere una funzione più certamente ortometrica, quando indicava un'espunzione che serviva per eliminare vocali soprannumerarie (casi di apocope). La scarsa considerazione teorica del punto sottoscritto contrasta con il fitto uso che ne fecero gli scrittori antichi, come il Petrarca e soprattutto il Boccaccio. È sul primo che in particolare si sofferma Livio Petrucci attraverso un ricchissimo e suggestivo percorso fra i manoscritti petrarcheschi, dal cui spoglio si evince un discreto ricorso al punto sottoscritto, impiegato anche nelle copie bellissime e per lo più a indicare espunzioni non ortometriche (cioè nei casi di sinalefe).

4. L'intervento di Livio Petrucci, di taglio filologico-linguistico, ci riporta sull'altro percorso attraverso cui si può leggere il convegno, quello degli interventi incentrati, più che su singoli segni interpuntivi, su particolari autori, opere, momenti storici (vd. *supra*, § 2). Va da sé che i due percorsi si intersecano e si richiamano a vicenda, con prospettive diverse e complementari, e che non è sempre netta l'ascrizione degli interventi all'uno o all'altro dei percorsi.

Nella sua ampia relazione **Rosario Coluccia** (*Dai desultori tentativi d'interpunzione degli antichi manoscritti alle finalità comunicative della punteggiatura moderna. Alcune tappe esemplari di un tragitto controverso*) fa il punto degli studi sulla punteggiatura e aggiunge come nell'edizione di testi antichi gli aspetti interpuntivi vengano raramente trattati in modo esplicito, tanto è vero che può capitare di rimanere incerti se l'interpunzione sia quella originale (dell'autore, del copista, del compositore o dell'editore antico) oppure quella dell'editore moderno. Prendendo le mosse dal dibattito sorto a seguito di una recente edizione del Petrarca, molto conservativa rispetto alla punteggiatura originale, ci si chiede come ci si debba comportare, sotto il rispetto interpuntivo e più in generale paragrafematico, in un'edizione moderna di testi antichi: sulla scorta dei citati Parkes e Castellani, si ritiene che l'interpunzione non vada né ignorata né restituita tale e quale all'originale, bensì interpretata ed eventualmente regolarizzata, in conformità all'*usus* coevo e non alle attuali consuetudini interpuntive (cfr. Castellani, [1985] 2009: 973-974). Operazione molto problematica, dunque, anche considerando che «sino alla fine del Duecento i tratti d'interpunzione appaiono limitati nel numero e usati in maniera alquanto disorganica» (Coluccia, 2008: 77), ma in ogni caso necessaria poiché, come già avvertivano importanti pagine di Brambilla Ageno, l'editore deve coadiuvare il lettore anche attraverso la punteggiatura, facendosi carico dell'interpretazione del testo. Affrontate tali questioni metodologiche, che ho qui brutalmente ridotto all'osso, Rosario Coluccia conduce in un coinvolgente viaggio attraverso alcuni testi antichi, fra cui il giovanile e dantesco "sonetto della Garisenda": in questo caso il testo tradito da un Memoriale bolognese potrebbe addirittura testimoniare l'uso dantesco della punteggiatura. In generale, pare indiscutibile che la scarsa attenzione dei copisti per la punteggiatura comporti riflessi importanti sulle scelte dell'editore moderno: ciò appare particolarmente evidente per un testo a tradizione plurima come la *Commedia*, per la quale, in assenza dell'autografo e stante la diversità e la

libertà di usi dei copisti, non può essere valida la legge della maggioranza. Se durante il Rinascimento si affaccia presso i grammatici l'idea che la punteggiatura debba funzionare da indicatore logico, per la stabilizzazione e per l'ampliamento del sistema interpuntivo lo spartiacque sarà la stampa, tanto più che in Italia su questo spartiacque nasce il connubio Bembo-Manuzio: è loro l'edizione del *De Aetna* che, come ricorda Rosario Coluccia citando Castellani ([1995] 2009: 42), «contiene, tutti insieme, i principali elementi per i quali il nostro sistema paragrafematico si distingue da quello delle prime stampe di testi latini e volgari: la virgola di forma moderna, il punto e virgola, l'apostrofo, gli accenti». Come accennato *supra* (§ 3), il modello avrà successo – anche se non senza manifestazioni di dissenso, se è vero che alcuni editori rimarranno indipendenti e fedeli alle loro consuetudini, talvolta legate a tradizioni locali – e concorrerà a una maggiore consapevolezza dell'importanza della *mise en page* e della leggibilità del testo, nella sua scansione grammaticale e intonativa. Questi aspetti sono ben presenti, tra gli altri, a Manzoni: nel passaggio all'edizione Quarantana, sistematicamente, densamente e, secondo alcuni critici, eccessivamente interpunta, la componente logico-testuale coesiste con quella prosodico-intonativa, forse anche per influsso del francese. Nella società contemporanea, conclude lo studioso, le questioni attinenti alla punteggiatura si configurano nei diversi contesti con modalità varie, che richiedono caso per caso considerazioni specifiche. La partita è aperta, ogni previsione è impossibile.

Su di un terreno attiguo a quello in cui si è collocata la relazione di Rosario Coluccia troviamo quella di **Lorenzo Tomasin e Greta Verzi** (*Problemi di punteggiatura nell'edizione di testi antichi*). Anche in questo caso si prende avvio dal nodo problematico dei criteri interpuntivi da adottare per l'edizione di testi antichi, propendendo, dopo aver passato in rassegna alcune delle principali posizioni in merito, e in particolare quelle di Tognetti, di Stussi, di Castellani e di Brambilla Ageno, per l'idea di quest'ultima secondo cui la punteggiatura debba funzionare da ausilio interpretativo per il lettore moderno. Confrontando i primi capitoli dell'*Institutio Oratoria* in edizioni pubblicate in nazioni e secoli diversi, Lorenzo Tomasin prosegue dunque rilevando come esse siano state interpunte in modo sostanzialmente analogo e improntato a un criterio che nella sua essenza è sintattico, anche nel rispetto della forte ipotassi che contraddistingue il testo latino. Attraverso altri esempi viene mostrato come quella dell'interpungere sia un'azione interpretativa (talvolta inevitabilmente arbitraria) necessaria e decisiva per dare senso alla frase, soprattutto quando si debbano districare passi dalla sintassi complessa e quando vi siano diversità nel funzionamento di costrutti sintattici fra italiano moderno e antico. A Greta Verzi è affidata l'illustrazione di un caso di studio: l'edizione del volgarizzamento, risalente alla prima metà del Trecento, degli *Statuta Veneta* (1242). Il volgarizzamento si tiene molto vicino all'originale latino, traducendolo quasi parola per parola, ragion per cui spetta all'editore il non facile compito di districarne la sintassi attraverso la punteggiatura, pressoché assente nel manoscritto. Dell'edizione, in corso d'opera, vengono proposti i primi risultati e in particolare viene mostrato come sia stata introdotta una punteggiatura ipertrofica e rispettosa della *ratio* sintattica, parzialmente difforme da quella attuale.

Progredendo temporalmente, nella relazione di **Nicoletta Maraschio** (*Ancora sulla punteggiatura negli autografi di Leon Battista Alberti*) ci si sofferma sulla punteggiatura impiegata nel codice Moreni 2. Il codice contiene, precedute da una lettera dedicatoria a Leonello d'Este, tre opere dell'Alberti vergate da un anonimo copista e una tavola alfabetica, di mano dell'Alberti, riportante indicazioni ortofoniche atte a riprodurre correttamente sulla pagina la pronuncia toscana. Se in questo foglio sono presenti molti segni diacritici, ma

un solo segno di punteggiatura (il punto), nel suo complesso il codice rivela una grande ricchezza di segni interpuntivi, almeno otto; fra di essi spiccano le fitte virgole, particolarmente funzionali, oltre che all'articolazione sintattico-strutturale del testo, alla restituzione del ritmo e dell'intonazione del parlato. L'attenzione dell'Alberti per la punteggiatura si manifesta anche nella revisione (correttiva e integrativa) dell'operato dei copisti, inscrivendosi da un lato nella più ampia attenzione grafica dello stesso Alberti e dall'altro nell'interesse che gli umanisti riservano agli usi paragrafematici (è il caso di Salutati e di Perotti, che pure offrono un ricco inventario). Come viene mostrato anche attraverso un confronto fra edizioni anastatiche, diplomatiche e interpretative del codice, lo sforzo sistematico dell'Alberti non esclude la polifunzionalità e l'intercambiabilità di alcuni segni, in ogni caso potendosi affermare che, pur nella sua stratificazione, la punteggiatura del codice Moreni 2 rispetta la volontà ultima del grande umanista. Notevolmente diffuse appaiono infine l'interpunzione adottata dall'Alberti nelle lettere indirizzate, a mezzo il secolo, a Giovanni di Cosimo, a Matteo de' Pasti e a Lodovico Gonzaga: in queste lettere, e soprattutto in quella più formale al Gonzaga, la punteggiatura si fa molto più rada (vi prevale il punto fermo), mostrando maggiore aderenza alle convenzioni del genere epistolare.

Riccamente interpunto, come si percepisce già a una prima impressione di lettura, è un testo fondamentale della cultura italiana, e non solo, quello di cui riferisce **Carlo Enrico Roggia** (*Segni intermedi e prosa argomentativa nel Settecento: il caso del Dei delitti e delle pene*). L'opera del Beccaria viene puntualmente analizzata nella sua prima edizione (1764), differente da quella in cui la leggiamo oggi fin dall'organizzazione complessiva della materia: più breve e più simile al *pamphlet* politico che al trattato giuridico, presenta infatti un diverso ordine dei contenuti, senza suddivisione in capitoli e senza sottotitoli. Attraverso un'ampia esemplificazione, Carlo Enrico Roggia mostra i vari e fitti impieghi di virgola, due punti e punto e virgola, i quali, pur con qualche eccezione, appaiono impiegati con funzioni ben profilate, rispondenti a una *ratio* interpuntiva in cui coabitano usi in parte premoderni (come per esempio accade per i due punti impiegati come delimitatori di unità testuali, in casi in cui oggi useremmo il punto e virgola) e in parte moderni, ma comunque pienamente morfosintattici. Oltre alle linee sovrapposte (*grasso modo* rassomiglianti al segno dell'uguale), impiegate come alternativa ai due punti e alle virgolette, un caso particolare riguarda il cambiamento in corso d'opera nell'utilizzo della maiuscola dopo i due punti, che appare progressivamente adottata. La cura posta nell'interpungere, notevole anche in considerazione del proclamato disinteresse formale dei caffettisti, dice di un'attenzione verso un ambito di cui evidentemente venivano comprese le sostanziali implicazioni concettuali, che per l'appunto ne giustificavano un'attenzione particolare. Attenzione che però, come continua lo studioso, non possiamo attribuire con certezza all'autore, potendosi ipoteticamente mettere, almeno in parte, sul conto dello stampatore o di Pietro Verri. Come Roggia ha accennato durante il convegno e come ha poi avuto la gentilezza di spiegarmi meglio, del *Dei delitti e delle pene* abbiamo l'autografo, vessatissimo e pieno di cancellature e aggiunte, in cui la cura per l'interpunzione è minima perché altre sono le priorità, e abbiamo la stampa del 1764, con correzioni e aggiunte autografe, pochissime delle quali coinvolgono la punteggiatura; in mezzo c'è la bella copia perduta di mano di Verri. Se ne ricava l'impossibilità di fare una stilistica d'autore sull'interpunzione (di cui non si può sapere chi sia il vero responsabile) e l'obbligo di indagare l'interpunzione di un esemplare, il *Dei delitti e delle pene* così come lo poterono leggere i contemporanei e che d'altronde Beccaria aveva di fatto avallato.

Restando nel XVIII secolo, ci si sposta dall'uso alla norma con l'intervento di **Elena Pistolesi** (*“Appuntare” nei Collegi dei Nobili. Un percorso tra latino e italiano in alcune grammatiche della prima metà del Settecento*), dove si rileva la spiccata intertestualità che contraddistingue il dominio grammaticografico nelle due lingue. Con *focus* sui testi circolanti presso i Collegi dei Nobili e i seminari, la studiosa si è soffermata sulla diffusione italiana, anche in traduzione, della fortunatissima grammatica latina *De institutione grammatica* (1572) del padre gesuita Manoel Álvarez. L'originale era sprovvisto di una sezione sulla punteggiatura, che fu introdotta nella versione cosiddetta “romana” del testo, divenendo immancabile nelle edizioni che si susseguirono almeno a partire dalla metà del Seicento. Diverso è il caso della  *Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine* (1662) di Claude Lancelot, il quale integrò l'opera con un capitolo dedicato all'interpunzione già nella quarta edizione del 1655. La relazione ha proposto l'analisi di questo capitolo nella traduzione napoletana dell'opera del 1722, testo che segna l'ingresso in Italia del metodo di Port-Royal. L'intreccio fra grammatica latina e italiana si propone in altra forma nell'edizione senese del 1709 del *Donato volgarizzato* seguito dagli *Avvertimenti* di Francesco Onorato Tondelli, il cui scopo è quello di fornire «alcune più agevoli, e necessarie Istruzioni per bene accostumare i Fanciulli ad un più emendato scrivere, e ragionare nella materna Favella», come si legge nella dedica all'edizione del 1709. Gli *Avvertimenti* riservano alla punteggiatura uno spazio considerevole rispetto al loro scarno impianto. La sezione sull'interpunzione degli *Avvertimenti* fu ripresa integralmente nelle *Regole* di Girolamo Gigli, il quale attinse all'operetta del suo assistente senese ben oltre il debito dichiarato sulle tavole dei verbi. Nel complesso, il sondaggio di Elena Pistolesi mostra come le regole dell'appuntare dei tre testi considerati, pur avendo fonti distinte e impianti distinti, costituiscano parte integrante della produzione grammaticale tra Sei e Settecento.

È incentrata sugli usi interpuntivi in poesia la relazione di **Luisa Amenta e Morena Rosato** (*«Spesse volte una sola virgola, ben messa, dà luce a tutt'un periodo»: la punteggiatura in Leopardi tra tradizione e innovazione*). Del poeta di Recanati viene anzitutto rilevato il grande interesse metalinguistico per la punteggiatura, testimoniato da diversi passi dell'epistolario e dello *Zibaldone*, dai quali emerge un atteggiamento critico tanto verso un troppo fitto interpungere (alla maniera del francese, cui spesso accenna come termine di paragone negativo), quanto verso un uso troppo parco (tipico invece del più rigido periodare latino, ma ritenuto inadeguato per l'italiano). Una posizione di compromesso interpuntivo, già evidenziata da Fabio Magro a proposito della scrittura epistolare leopardiana, è anche quella assunta da Leopardi rispetto al tipo logico-sintattico e a quello ritmico-pausativo: il poeta opta per una punteggiatura che miri alla chiarezza della frase – come si evince dalla citazione, tratta da una lettera al Giordani, scelta da Luisa Amenta e Morena Rosato per il titolo del loro intervento – e al tempo stesso sia stilisticamente personale e attenta ai valori prosodici, come peraltro ci si aspetta in un testo poetico. Che in materia di punteggiatura Leopardi fosse «sostichissimo» (come si autodichiarava in un'altra lettera, al Brighenti) si evince anche dalle varianti dei *Canti*, che le due studiose esaminano con acribia e ricchezza di esempi. Pur non essendo sempre riconducibili a direzioni correttive precise – diversamente da quanto accade, per esempio, per le *Operette morali* studiate da Riccardo Tesi –, l'analisi mostra come attraverso le varianti Leopardi raggiunga una maggiore chiarezza del dettato: per esempio di getto tende a prescegliere la virgola, sorta di segno “passepartout”, orientandosi successivamente su segni con funzioni più precise. Nell'interessante rassegna delle varianti interpuntive, a spiccare per frequenza è proprio il

fenomeno dell'omissione della virgola, seguito dall'introduzione del punto e virgola e dei due punti.

Si torna sul binario della norma con la relazione di **Alessandra Monastra** (*La punteggiatura nelle grammatiche scolastiche ticinesi del secondo Ottocento*), che nella fattispecie considera e compara la *Grammatichetta italiana* (1830) di Antonio Fontana, la *Grammatica elementare della lingua italiana* (1821, successivamente ampliata e ripubblicata con il titolo *Grammatica inferiore della lingua italiana*) di Stefano Franscini e la *Grammatichetta popolare* (1873) di Giuseppe Curti, tutte più volte ristampate e variamente raccomandate, in un regime di sostanziale monopolio, nelle circolari scolastiche ticinesi dell'Ottocento. La punteggiatura – completamente omessa dal Curti e scarsamente considerata dal Fontana, che ne fornisce solo brevi definizioni sprovviste di esempi – era assente dalla prima edizione del Franscini, che invece poi le dedicherà molta attenzione. Come Alessandra Monastra continua a spiegare, la grammatica del Franscini ricalcava da vicino (in alcuni punti all'identico, ma senza rendere conto del debito) gli *Elementi di ortografia* (1825) del Gherardini, a loro volta debitori verso la *Grammatica ragionata della lingua italiana* (1771) del Soave. Delle tre grammatiche si mostra l'articolato rapporto, con analogie che possono riscontrarsi anche fra la grammatica del Fontana, che pure tace sui modelli, e quella del Franscini, dunque potendosi ipotizzare che i due guardassero a uno stesso modello. In generale le grammatiche ticinesi considerate appaiono su posizioni arretrate rispetto alle coeve italiane: emblematico il caso del Franscini che si rifà al filone classico-purista gherardiniano, il cui approccio all'interpunzione appare ancora principalmente vincolato, per la maggior parte dei segni, a criteri morfosintattici e prosodici, pur con qualche apertura verso criteri innovativi, cioè di tipo semantico-comunicativo, per specifici segni (così per i due punti, per le parentesi tonde e per i puntini di sospensione).

Ben diversa la china intrapresa da Giuseppe Malagoli, personaggio, come già il Lombardelli, non troppo noto negli studi linguistici, ma centrale nella storia della punteggiatura italiana. Di lui si occupa **Roberta Cella** (*La parte dell'Ortoepia e ortografia italiana moderna di Giuseppe Malagoli nella storia delle grammatiche*), inizialmente notando come nel passaggio dalla prima (1905) alla seconda edizione (1912) della sua opera si concretasse un notevole ampliamento quantitativo e soprattutto un sostanziale ammodernamento teorico. Se Malagoli dapprima riteneva, sulla scorta del Corticelli, che la funzione principale della punteggiatura fosse quella di indicare le pause e le intonazioni del parlato, nell'edizione del 1912 appare orientato – come dimostra, relativamente agli usi della virgola, la rispondenza alla casistica delineata da Ferrari (2018: 180) – su di un paradigma interpuntivo pienamente comunicativo, nel quale anche il criterio intonativo veniva virato in senso testuale-informativo, cioè finalizzato a chiarire il pensiero di chi scrive. Di grande interesse la ricostruzione storico-biografica di ciò che potrebbe essere accaduto fra le due edizioni. A spiegare questa svolta teorica potrebbero essere state da un lato la lettura, o la lettura più approfondita, della *Grammatica italiana dell'uso moderno* del Fornaciari, da cui nel 1912 sembrerebbero ripresi alcuni spunti (come la diversificazione fra i tipi di relative, peraltro perfettamente descritte dal Malagoli e di cui Fornaciari invece discorreva senza dar loro un nome; oppure come il concetto specifico, difficilmente poligenetico, della «progressione di idee» in presenza della quale dovrebbe sempre mettersi la virgola), e dall'altro lato la lettura della *Grammatica della lingua italiana* (1905) dello Zambaldi, di cui Malagoli era stato allievo a Pisa, testo rispetto a cui pure si rilevano alcune analogie. Negli stessi anni l'ambiente pisano verrà frequentato anche dal Goidànich: la sua *Grammatica italiana ad uso delle scuole* (1918) sarà non a caso l'unica a porsi

nell'alveo scavato dal Malagoli, così configurando un felice sodalizio scientifico (Zambaldi-Malagoli-Goidànich) da cui è emersa una comprensione e una lucida codificazione della nuova norma interpuntiva di tipo comunicativo.

La relazione di **Simone Fornara** e **Silvia Demartini** (*La grammatica «dallo spiraglio della punteggiatura»: Marco Agosti e il superamento delle regole tradizionali tra Ottocento e Novecento*) è dedicata alle grammatiche per la scuola. Da un'ampia rassegna di questi testi – più e meno noti, pubblicati tra la fine dell'Ottocento e il primo Novecento – si può generalmente desumere come alla punteggiatura venissero dati scarso peso quantitativo, in termini di pagine, e debole considerazione teorica: quando la punteggiatura non era ricondotta a un fatto di stile, dunque sostanzialmente priva di regole, se ne trattava più che altro in correlazione alle pause e all'intonazione e in una prospettiva di tipo prevalentemente morfosintattico, con rare aperture ad aspetti comunicativi. Dopo un'analisi più ravvicinata del trattamento della punteggiatura in alcune fra le più significative di queste grammatiche, Simone Fornara e Silvia Demartini passano allo studio della *Grammatica senza grammatica* (1939), destinata alle scuole, del maestro e pedagogista bresciano Marco Agosti. Sulla punteggiatura era quasi interamente incentrato l'agile volumetto, non fortunato ma piuttosto originale. Sebbene in taluni passi paia ancorato a una concezione pausativa della punteggiatura o dica che sia difficilmente regolabile, senz'altro moderna è l'ascrizione della punteggiatura al dominio grammaticale e più specificamente sintattico, piuttosto che a quello ortografico, invece ritenuto poco sostanziale. I due studiosi passano dunque alla casistica degli usi interpuntivi trattati dall'Agosti, soffermandosi in particolare sui due punti e sul caso specifico, su cui i grammatici discutono a lungo, dell'impiego della virgola prima di una subordinata relativa (virgola che l'Agosti suggerisce di impiegare sempre, secondo il criterio morfosintattico, tranne nei casi di relativa appositiva, quando si può anche omettere).

Sul fronte della prassi interpuntiva tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento si collocano le relazioni di Gianluca Frenguelli, di Stefania Stefanelli e di Francesca Maria Dovetto. **Gianluca Frenguelli** (*La punteggiatura del parlato nel teatro di Pirandello*) avvia il suo intervento ricordando, anche sulla base di alcuni importanti studi di Maria Antonietta Grignani, Sergio Raffaelli e Maria Luisa Altieri Biagi, come non esista una sola lingua di Pirandello e come d'altro canto lo scrittore si tenesse lontano da ogni sperimentalismo linguistico. Nello specifico teatrale, alcuni saggi teorici di Pirandello ci fanno conoscere la pessima opinione che egli aveva degli attori, la cui interpretazione o illustrazione della pagina scritta sarebbe in ogni caso risultata, poco o tanto, fallimentare. Ciononostante, strumento principe per raggiungere una miglior mimesi del parlato è – con tutti i limiti del caso e insieme ad altri stratagemmi, pure passati in rassegna da Gianluca Frenguelli – proprio l'uso accorto della punteggiatura. La prassi interpuntiva del grande scrittore agrigentino viene mostrata attraverso alcuni casi di studio. A proposito delle commedie *La morsa* (1892), *La ragione degli altri* (1895) e *Lumie di Sicilia* (1911) ci si sofferma esemplificativamente sui puntini di sospensione, fittissimi e impiegati in molteplici funzioni (per indicare false partenze, esitazioni, auto- ed eterointerruzioni, ripetizioni ecc.), mentre nelle novelle assumono più tipicamente un carattere informativo (nella strutturazione *topic/comment*). La frequenza d'uso dei puntini di sospensione andrà diminuendo negli anni, come dimostra l'analisi delle due redazioni, del 1912 e del 1926, del dramma *Il dovere del medico*: nella seconda, pur riccamente interpunta, i puntini di sospensione vengono espunti e sostituiti da altri segni interpuntivi, funzionalmente meglio diversificati. La stessa diacronica riduzione riguarderebbe i segnali discorsivi e fatici, su



cui, insieme alle interiezioni, lo studioso si sofferma prima di concludere, sulla scorta di Luca Serianni, come la lingua teatrale di Pirandello risponda a fattori non tanto morfosintattici, bensì prosodici e fonetici.

Su di un versante linguistico programmaticamente rivoluzionario troviamo invece i futuristi; a loro è dedicata la relazione di **Stefania Stefanelli** (*Uccidiamo la punteggiatura!*), dal titolo provocatoriamente riecheggiante il marinettiano *Uccidiamo il chiaro di luna!* Inquadrato il futurismo dal punto di vista storico e letterario, in particolare ricordandone i precedenti francesi e l'influsso che ebbero sullo stesso Marinetti, viene evidenziato come l'“uccisione” della punteggiatura rientrasse in un più complessivo progetto di “distruzione” della sintassi e fosse limitato a testi specifici, ovvero alle tavole parolibere. In base al criterio estetico della velocità, la punteggiatura veniva accusata di interrompere il dinamismo del pensiero e il fluire «di uno stile vivo che si crea da sé» (come si legge nel *Manifesto tecnico della letteratura futurista* ricordato da Stefania Stefanelli). Oltre ai simboli matematici, a resistere erano solo le parentesi, che spesso racchiudevano aggettivi isolati e non correlabili ad altri elementi, e il trattino; quest'ultimo, collegando più parole fra loro, suggeriva che esse dovessero essere pronunciate più velocemente, come unico blocco, e contemporaneamente faceva risaltare le pause sottintese agli spazi lasciati bianchi. Gli spazi bianchi che non sono affatto entità residuali, ma che, come viene mostrato, adempiono ad eterogenee funzioni, tanto più importanti in quella sorta di perfezionamento del parolibero che si concreterà nelle declamazioni futuriste. Durante le serate futuriste le parole erano davvero in libertà, basandosi su testi che si configuravano, anche per la quasi totale eliminazione della punteggiatura, come opere aperte in cui il declamatore guadagnava il ruolo di coautore; nonostante resistesse qualche ausilio segnaletico che poteva indirizzare la lettura – come il rilievo tipografico, il trattino e le parentesi – il risultato era quello di una declamazione dal ritmo martellante e tendenzialmente privo di modulazioni intonative.

Di grande interesse anche la relazione di **Francesca Maria Dovetto** (*Usi della punteggiatura in diacronia: il fumetto italiano*), nella quale, dopo un inquadramento teorico-interpretativo della punteggiatura, ci si sofferma sui fumetti di epoca fascista. Sul *medium*, di grande successo e allora relativamente nuovo in Italia, il regime intervenne con decisione, per esempio indicando di ridurre le pagine dedicate all'illustrazione e di sostituire storie italiane a quelle di importazione, soprattutto statunitense. In questo periodo si affermava il periodico a fumetti «L'Avventuroso», di cui l'editore Nerbini avviava la pubblicazione nel 1934. Su questa testata si incentra l'intervento di Francesca Maria Dovetto, in particolare su di un fumetto pubblicato a partire dal 1938 e ambientato nel Corno d'Africa, confrontato dalla studiosa con la relativa versione in romanzo (*I tre di Macallè* di Edilio Napoli, pubblicato nel 1942). All'interno di una prassi interpuntiva quanto mai variabile, dal raffronto emergono tuttavia alcuni impieghi peculiari. Viene così notato come i puntini di sospensione, di cui prevalentemente si tratta, trovino più frequente impiego nelle didascalie del fumetto, ma soprattutto come essi ricorrano in modo fittissimo e quasi infastidente nella versione romanzo, come a voler restituire sulla pagina il ritmo incalzante ed emotivo del parlato. Oltre che per la resa prosodico-espressiva della frammentazione tipica del parlato (in base alla quale, non a caso, i puntini si trovano soprattutto concentrati nelle parti dialogiche del romanzo), i puntini di sospensione ricorrono anche come marcatori della giustapposizione fra unità informative, cioè in presenza di sintassi concatenativa, non a caso ancora tipica del parlato. Dall'analisi delle più ricorrenti tipologie funzionali dei puntini di sospensione emerge anche un altro

particolare uso mimetico: esso riguarda la restituzione sulla pagina dell'italiano semplificato parlato nelle colonie africane e delle esitazioni tipiche di personaggi stranieri, dalla più incerta padronanza dell'italiano.

5. Pur nella inevitabile sinteticità e parzialità dei resoconti qui proposti, che forzano in poche righe relazioni ben altrimenti ricche e articolate, la presente segnalazione ha forse potuto dare una prima idea di come e quanto il convegno *La punteggiatura nella storia della lingua italiana. Norme e usi* sia stato istruttivo nel percorrere la storia dei segni interpuntivi nelle loro manifestazioni concrete e nei loro diversificati impieghi funzionali. D'altra parte le annotazioni qui riportate troveranno forma più compiuta e precisata negli atti del convegno, promessi a breve. Non ci resta dunque che attendere: insomma, mettiamo un punto e andiamo di seguito.

*Giuseppe Sergio*

Università degli Studi di Milano

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allora A. (2018), *Prontuario pornogrammaticale. La punteggiatura*, Lindau, Torino.
- Antonelli G. (2019), *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*, Laterza, Roma-Bari.
- Arcangeli M. (2017), *La solitudine del punto esclamativo*, Il Saggiatore, Milano.
- Baricco A., Taricco F., Vasta G., Voltolini D. (a cura di) (2001), *Punteggiatura*, BUR, Milano.
- Bonomi I. (2018), "La punteggiatura italiana contemporanea" (Convegno internazionale Basilea, gennaio 2018), in *Lingue e Culture dei Media*, 2, 1, pp. 177-181: <https://riviste.unimi.it/index.php/LCdM/article/view/10428>.
- Castellani A. ([1995] 2009), "Sulla formazione del sistema paragrafematico moderno", in Castellani A., *Nuovi saggi di linguistica e di filologia italiana*, a cura di Della Valle V., Frosini G., Manni P., Serianni L., Salerno Editrice, Roma, tomo I, pp. 41-81.
- Castellani A. ([1985] 2009), "Problemi di lingua, di grafia, di interpunzione nell'allestimento dell'edizione critica", in Castellani A., *Nuovi saggi di linguistica e di filologia italiana*, a cura di Della Valle V., Frosini G., Manni P., Serianni L., Salerno Editrice, Roma, tomo II, pp. 951-974.
- Coluccia R. (2008), "Teorie e pratiche interpuntive nei volgari d'Italia dalle origini alla metà del Quattrocento", in Mortara Garavelli (2008), pp. 65-98.
- Coviello D. (2017), "Imparare la punteggiatura tra errori ed effetti di senso", in Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (2017), pp. 107-115.
- Cresti E., Maraschio N., Toschi L. (a cura di) (1992), *Storia e teoria dell'interpunzione*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Firenze, 19-21 maggio 1988), Bulzoni, Roma.
- Dinale C. (2001), *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Ferrari A. (2003), *Le ragioni del testo. Aspetti morfosintattici e interpuntivi dell'italiano contemporaneo*, Accademia della Crusca, Firenze.

- Ferrari A. (2018), “Punteggiatura”, in Antonelli G., Motolese M., Tomasin L. (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, vol. IV: *Grammatiche*, Carocci, Roma, pp. 169-202.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F. (a cura di) (2017), *L'interpunzione oggi (e ieri). L'italiano e altre lingue europee*, Cesati, Firenze.
- Ferrari A., Lala L., Longo F., Pecorari F., Rosi B., Stojmenova R. (2018), *La punteggiatura italiana contemporanea. Un'analisi comunicativo-testuale*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Pecorari F., Stojmenova Weber R. (2019) (a cura di), *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*, Cesati, Firenze.
- Lala L. (2011), *Il senso della punteggiatura nel testo. Analisi del punto e dei due punti in prospettiva testuale*, Cesati, Firenze.
- Montanari L. (2011), *Ortopunzione. Prontuario di ortografia e punteggiatura con esercizi*, La Scuola, Brescia.
- Mortara Garavelli B. (2003), *Prontuario di punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Mortara Garavelli B. (2008), *Storia della punteggiatura in Europa*, Laterza, Roma-Bari.
- Parkes M.B. (1992), *Pause and effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*, Scolar Press, Aldershot.
- Serafini F. (2001) (a cura di), *I segni. Storia, regole, eccezioni*, BUR, Milano.
- Serafini F. (2012), *Questo è il punto. Istruzioni per l'uso della punteggiatura*, Laterza, Roma-Bari.
- Serianni L. (1989), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, con la collaborazione di Alberto Castelvechi, UTET, Torino.
- Serianni L. (2001), “Sul punto e virgola nell'italiano contemporaneo”, in *Studi Linguistici Italiani*, XXVII, pp. 248-255.
- Serianni L., Benedetti G. (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Truss L. (2005), *Virgole per caso. Tolleranza zero per gli errori di punteggiatura*, Piemme, Casale Monferrato [ed. orig. *Eats, shoots & leaves. The zero approach to punctuation*, London, Profile Books, 2003].

## INSEGNARE ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA

(a cura di Erminia Ardissino)

Mondadori Università, 2018, pp. 306

Milano

<https://www.mondadorieducation.it/catalogo/insegnare-italiano-0055001/>

Nel numero del 21 aprile 2019 di *La lettura* (#386) del *Corriere della Sera* un'interessante conversazione tra dirigenti scolastiche sottolinea l'emergenza pedagogica dei nostri giorni in cui si avverte il clima di sfiducia verso il sapere e la conoscenza; si delinea l'immagine di una scuola affaticata alle prese con una società che cambia in fretta sotto la spinta delle nuove tecnologie e la crisi economica. Sabina Nuti, rettrice della scuola Superiore Sant'Anna, evidenzia che la rivoluzione tecnologica ha permesso una diffusione più ampia delle informazioni ma più sintetica, senza l'approfondimento per coglierne la complessità. In questo contesto il ruolo del docente è fondamentale per intercettare l'interesse, la curiosità e la motivazione all'apprendimento. Ma quali sono le scelte didattiche da fare per coinvolgere gli studenti e al tempo stesso seguire le indicazioni nazionali? E qual è il ruolo del docente di italiano che si accolla il compito non indifferente di preparare studenti nelle abilità più complesse che saranno decisive per le funzioni civili di cittadino, per la prosecuzione degli studi e per il suo sviluppo personale?

Già Sobrero (1996: 262) anticipava questa missione scrivendo «il bravo insegnante, si sa, ha poche certezze e molti dubbi. Il bravo insegnante di italiano ha pochissime certezze e tantissimi dubbi. Il bravo insegnante di italiano che si affaccia al Duemila ha, per quanto mi risulta, quasi solo dubbi»<sup>12</sup>.

Il bel volume *Insegnare italiano nella scuola secondaria* (a cura di Erminia Ardissino) con garbo e acume fornisce, giustamente, spunti di riflessione più che percorsi pratici e definiti; tali proposte non potrebbero mai tenere conto della dimensione verticale della classe che ha una sua fisionomia con proprie caratteristiche perché sono diversi e con esperienze e competenze individuali variegati gli studenti che la compongono.

Affronta l'insegnamento della letteratura e della lingua italiana e, come scrive nell'introduzione la curatrice, «l'insegnante di italiano è chiamato ad educare in ambiente linguistico e letterario e sarà essenziale che nella pratica sappia combinare i due percorsi senza tracciare confini, perché letteratura e lingua sono il tramite indispensabile per legger e per imparare, per parlare e per scrivere, per ambire a un livello di espressività adeguato a fini professionali e civili».

Sottolinea Sabrina Stroppa nel capitolo "Mediare, facilitare. Sollecitare ...insegnare? Le competenze professionali": il docente deve ri-pensare i propri interventi didattici con nuove letture e nuovi strumenti.

<sup>12</sup> Sobrero A. (1996), "Quale italiano per quali italiani?", in *Italiano & Oltre*, XI, n.5, pp.262-268.

E deve anche confrontarsi con le otto competenze fondamentali di cittadinanza (imparare a imparare progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione) come indica il Regolamento 2007, ossia la via italiana all'Europa e all'acquisizione delle competenze indicate a Lisbona nel 2000.

I contributi della prima parte del volume si domandano qual è il posto della letteratura nelle "Competenze chiave per l'apprendimento permanente" e che cosa insegnare affinché l'opera letteraria lasci negli studenti un'impressione così forte di bellezza e intensità da desiderare la ripetizione dell'esperienza. Si affrontano poi nodi problematici come educare alla lettura, insegnare a elaborare testi complessi, costruire rapporti tra le discipline scientifiche ed umanistiche, trattare di poesia, a partire da Dante per arrivare a quella del Novecento. Una lunga carrellata per sostenere che la letteratura è un punto di forza cui non si può rinunciare sia per tradizione letteraria sia per il suo contributo a migliorare la vita delle persone e a capire che cosa sanno fare gli uomini con le parole.

E naturalmente la letteratura è veicolata dalla lingua italiana. Cecilia Andorno nella "Premessa" della seconda parte indica che sono stati presi in considerazione alcuni nuclei portanti della riflessione linguistica applicata al contesto didattico: fra tutte, la questione del complesso rapporto fra la lingua come oggetto storico-naturale, nel continuo variare dell'uso dei parlanti; la lingua come oggetto di studio, che cerca di ricondurre questa varietà a regole; e infine la lingua come oggetto di insegnamento, con le conseguenti decisioni da prendere sul "modello" da proporre e verso cui indirizzare gli allievi e le scelte possibili nel trattamento delle varietà di lingua naturalmente possedute dagli allievi. Si suggeriscono anche risorse e strumenti utili in chiave didattica e alcune proposte di attività.

Chiaramente non si poteva tralasciare il tema dell'italiano standard e neo-standard con il conseguente processo di ristandardizzazione, ossia un italiano più attento agli usi comunicativi quotidiani e prefigurante il futuro assetto della lingua italiana, il cosiddetto italiano tendenziale, con la faticosa domanda di come deve agire il docente di italiano L1 e italiano L2. La norma scritta e norma parlata si stanno vertiginosamente avvicinando e questo è un problema specie per l'insegnante che affronta classi sempre più plurilingui.

Si affronta poi la nozione di errore visto come una spia di evoluzione linguistica attraverso un interessante *excursus* storico: la lingua cambia per la sua essenza non perché è in crisi. Una sezione affronta il delicato tema della punteggiatura che con i *social* è cambiata e insiste sulla sua funzione sintattica-semantica cercando di far superare, come spesso si trova nelle grammatiche, la funzione intonativa e offre spunti interessanti di riflessione e attività da trasferire in aula.

L'ultima parte è dedicata alla didattica inclusiva prestando attenzione ai soggetti più deboli. La scuola secondaria, con una programmazione rigida e vincolante, deve integrare allievi alloglotti con un livello scarso o nullo di italiano e consentire loro di affrontare lo studio delle discipline, veicolato da testi complessi talvolta anche per gli italofofi. Adeguate competenze di linguistica acquisizionale, come dimostra il saggio dedicato al contatto linguistico e all'apprendimento dell'italiano, possono rivelarsi di grande aiuto in classi sempre più plurilingui, anche nella scuola secondaria.

L'ultimo intervento, dedicato ai disturbi di apprendimento e ai bisogni educativi speciali, sottolinea come sia importante sia per il docente sia per il discente capire l'origine del disturbo e fornisce informazioni preziose.

Il volume è corredato da un'ampia e aggiornata bibliografia, ricca di riferimenti sia all'insegnamento della letteratura e della lingua italiana, compreso l'italiano L2 che, spesso, nella scuola secondaria non trova lo spazio adeguato.

Come già detto il volume non ha la presunzione di indicare come si fa con "ricette pronte" ma pone tante domande che dovrebbero stimolare il docente a rivedere e, magari, modificare e ripensare il suo stile di insegnare la letteratura e la lingua in un momento tanto complesso in cui si prediligono le materie scientifiche e, presi dal pragmatismo forsennato, si pensa che le materie umanistiche non offrano sbocchi professionali e quindi siano inutili.

Sono invece necessarie perché consentono di mettere lo studente al centro dell'insegnamento e di aiutarlo a raggiungere quelle competenze così tanto volute dall'Europa. E in questo contesto il docente è chiamato a sperimentare selezionando materiali didattici, elaborando attività originali che soddisfino gli interessi degli allievi e ponendosi anche domande. Solo così potrà mettere in atto una didattica efficace e soddisfacente per tutti. E il volume a cura di Erminia Ardissino le/gli indica la strada.

*Franca Bosc*

Università degli Studi di Milano

## DIZIONARIO DEI VINI E VITIGNI D'ITALIA ITALIANO - CINESE

Gambero Rosso, 2019, pp. 265

<https://store.gamberorosso.it/it/libri-guide/520-dizionario-vini-vitigni-italiano-cinese-9788866411604.html>

Nel momento in cui in Cina cresce l'export del vino italiano e aumenta la curiosità e l'attenzione dei cinesi per la viticoltura e l'enologia, è stato presentato a Vinitaly il DVV, *Dizionario dei vini e dei vitigni italiano - cinese*, che ha suscitato immediatamente molto interesse tra gli esperti del settore. L'opera, ampiamente sostenuta dall'Istituto Confucio di Milano, rappresenta il risultato di un gruppo di lavoro interdisciplinare formato da esperte ed esperti italiani e cinesi specializzati nelle discipline della viticoltura e dell'enologia, nella lessicografia, nella traduzione italiano-cinese e nella standardizzazione delle trascrizioni. Il gruppo fa capo ai Dipartimenti di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali, di Scienze per gli Alimenti, la Nutrizione, l'Ambiente e di Scienze Agrarie e Ambientali – Produzione, Territorio, Agroenergia e al Contemporary Asia Research Centre dell'Università degli Studi di Milano, e all'Università Normale del Liaoning. Nato da un'idea di Alessandra Lavagnino, è la prosecuzione ideale del *Dizionario dell'Alimentazione* pubblicato dall'Istituto Confucio in occasione di Expo 2015 e intende fornire un contributo concreto e necessario per la terminologia della viticoltura e enologia.

Il DVV è un agile strumento bilingue con l'obiettivo di favorire la comunicazione tra esperti di enologia, consumatori e appassionati del vino italiani e cinesi, di creare una norma per la traduzione dei termini specifici del settore, di standardizzare e tradurre i nomi dei vini e vitigni italiani nella trascrizione in caratteri cinesi e in *pinyin*. I nomi dei vitigni e dei vini sono espressioni della cultura, del territorio, di pratiche sociali e di modelli culturali e quindi nella scelta del traduttore bisogna tenere conto sia degli aspetti linguistici sia delle differenze culturali esistenti.

Il DVV rappresenta con 74 DOGC, 334 DOC, 118 IGT e centinaia di vitigni l'Italia che ha una tradizione vinicola antichissima, a partire dal nome Enotria (Terra del vino) con cui i Greci designavano il nostro Mezzogiorno e diffusa su tutto il territorio. Questi sono i numeri dei termini definiti nel Dizionario del vino e dei vitigni (DVV) e con questo dizionario si risponde all'incertezza dei nomi dei vini italiani sul mercato cinese.

Un consumatore cinese quando si reca al supermercato per acquistare un vino può infatti facilmente trovare sugli scaffali bottiglie provenienti da tutto il mondo, ma nel caso delle bottiglie italiane può essere difficile, per chi legga soltanto il cinese, essere certi del vino che si sta acquistando. Le scritte in caratteri cinesi sulle etichette dei vini sono infatti ambigue e differenti. Un esempio tra i tanti è quello del Nero d'Avola: due bottiglie dello stesso vino possono presentare diverse denominazioni in caratteri cinesi. Le scritte *bei dawola* 黑达沃拉 e *bei zhenzhu* 黑珍珠 indicano in realtà il medesimo vino.

Per tradurre in caratteri cinesi le denominazioni e i vitigni, infatti, si possono utilizzare tanto una traduzione del significato (si veda *bei zhenzhu* 黑珍珠 perla nera) quanto la trascrizione fonetica *tout court* (*bei dawola* 黑达沃拉), e spesso si possono trovare per lo stesso termine italiano traduzioni e trascrizioni in caratteri cinesi assai diverse tra loro.

Il lavoro è partito da una scelta dei termini da definire in italiano svolta da esperti del settore e dalla stesura della voce lessicografica che ha, sicuramente, richiesto al redattore buone abilità di scrittura e di trasparenza e metodicità. Questa sistematicità è stata trasferita al cinese che ha ripreso la stessa impostazione. Per favorire una facile consultazione da parte dei destinatari finali dell'opera non sono presenti la trascrizione IPA (Alfabeto Fonetico Internazionale) e le abbreviazioni di carattere grammaticale: chi consulta il DVV va immediatamente nel cuore della definizione. In un dizionario bilingue specialistico, di solito, i termini sono univoci con un solo traduttore e costituiscono una voce lessicografica molto breve: accurati confronti con fonti autorevoli e documentate risolvono ogni problema di ambiguità.

Ben diverso, come viene sottolineato nell'introduzione, è il contesto di un dizionario di enologia e viticoltura dove già nella lingua di partenza si apre un mondo connotato dalla cultura, dalla geografia con i toponimi (Colli bolognesi, Langhe) e i coronimi (Sicilia, Friuli-Venezia Giulia), dai geosinonimi (Calabrese e Nero d'Avola, Zibibbo e Moscato di Pantelleria), dalle innumerevoli influenze dialettali (Sfursatt, Arneis). Lavorare per l'internazionalizzazione del settore viticolo italiano attraverso un dizionario rappresenta qualcosa di più di "vendere un prodotto", è portare nel mondo un'immagine geografica e linguistica dell'Italia.

La scelta dei termini scientifici o specialistici da inserire in un dizionario bilingue può dare spesso l'impressione di essere fatta su basi soggettive. Invece non bisogna trascurare il tipo di cultura che sta dietro ad ogni coppia di lingue il lessico relativo ai vini e ai vitigni ha forti connotazioni culturali, geografiche e linguistiche a partire dalla lingua di entrata, ossia l'italiano.

E nella lingua d'arrivo si è reso necessario un poderoso ed eccezionale lavoro di standardizzazione che rappresenta, oggi, per il mondo dell'enologia e della viticoltura italo-cinese, un punto di riferimento. Tale processo di standardizzazione è partito da una ricerca su fonti autorevoli di glossari bilingui che contenevano nomi e denominazioni già accreditate e probabilmente cristallizzate nell'uso. Inoltre non sempre le traduzioni parevano avere come riferimento primario testi nella lingua italiana, ma partivano da fonti in inglese. L'obiettivo di molte delle scelte operate in campo linguistico è stato quanto più possibile ridurre le difficoltà derivanti dalla distanza tra le lingue alla ricerca di una mediazione che rendesse il DVV concretamente fruibile da parte del lettore, nell'ottica di garantire la più efficace comunicazione tra le lingue e le culture. Il meccanismo prevalente è stato quello di selezionare i sinogrammi più adeguati e opportuni per descrivere fonologicamente, graficamente e simbolicamente nomi di vitigni e denominazioni di vini affinché rispondessero alle migliori tradizioni culturali cinesi. In parallelo, abbiamo consapevolmente scelto alcuni elementi linguistici ricorrenti che abbiamo reso con strategie traduttive di natura differente.

Il DVV è quindi un dizionario che ha visto un lungo lavoro di ricerca prima di essere pubblicato e rappresenta un punto di riferimento ineludibile per chi opera nel settore enologico e permette all'Italia di presentarsi al mondo cinese con la sua ricchezza enologica e vinicola connotata di cultura e alla Cina di cogliere tutte le sfumature di questa ricchezza; è sicuramente uno strumento che consentirà ai vini italiani di conquistare la fiducia degli esperti e dei consumatori sinofoni e sarà un riferimento scientifico per la terminologia, proprio per il capillare lavoro di ricerca svolto.

*Franca Bosc* Università degli Studi di Milano