



Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 5-8 - www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/10.18352/incontri.10168
© The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License -
Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Italiano L2 Apprendimento, insegnamento e tecnologie

Introduzione

Claudio Di Felice, Enrico Odelli, Rita Sorce

Presentiamo in questo numero speciale interamente dedicato alla glottodidattica una selezione delle relazioni del Convegno *Insegnamento, tecnologia e migrazione*, che si è tenuto a Tilburg il 26 giugno 2015. Gli articoli offrono al lettore l'opportunità di approfondire alcune delle tematiche che riguardano gli sviluppi più recenti di queste aree di studi. La glottodidattica per il suo carattere interdisciplinare è fortemente orientata ad attingere riflessioni provenienti da svariati ambiti che ruotano intorno all'educazione linguistica: le scienze del linguaggio e della comunicazione, della cultura e della società, dell'educazione e della formazione, nonché quelle psicologiche. Oltre a contributi che affrontano tematiche in stretta relazione alle discipline elencate - ci riferiamo all'articolo di impostazione prevalentemente linguistica di Luisa Meroni, Yoïn van Spijk e Manuela Pinto, sul confronto nell'uso del perfetto e dell'imperfetto in italiano e neerlandese, e alla ricerca di Manuela Pinto e Mathilde Schuiringa sulle differenze linguistiche in situazione di intercultura italo-neerlandese, che si colloca fra gli studi di comunicazione interculturale - ritroviamo in altri contributi l'aspetto della tecnologia didattica, intesa come supporto all'apprendimento a distanza nell'articolo di Paola Leone sul *Teletandem*, oppure come materiale d'apprendimento di un corso fruibile interamente in rete, nel progetto *L-Pack* presentato da Pierangela Diadori e Roberto Tomassetti. La proposta riguardante l'audiodescrizione nella classe di italiano L2 di Irene Cenni e Giuliano Izzo può essere inquadrata invece nell'area degli studi della *Action-Research*, nella cui tradizione le innovazioni didattiche non vengono introdotte attraverso l'improvvisazione, ma per mezzo della coerenza metodologica e della verifica dell'adeguatezza delle soluzioni adottate, che costituiscono possibili alternative rispetto ai percorsi didattici consueti, in stretto rapporto con le scienze dell'educazione e della formazione. Sempre nell'applicazione di un'operatività propria della glottodidattica si inseriscono i due contributi che chiudono questo numero speciale: quello di Patrizia Sposetti sulle esperienze di progettazione di un laboratorio di scrittura e quello di Giuseppe Maugeri e Graziano Serragiotto sulla post valutazione nella formazione in rete dei docenti LS.

Il numero speciale della rivista si apre con il contributo di Luisa Meroni, Yoïn van Spijk e Manuela Pinto (Universiteit Utrecht) intitolato 'Un'analisi contrastiva dell'uso dei tempi verbali passati'. Gli autori mettono a confronto il perfetto e l'imperfetto nel neerlandese e nell'italiano, prendendo le mosse dalla teoria in Boogaart 1999, che pone a confronto in chiave contrastiva il sistema aspettuale del neerlandese e dell'inglese. Per quanto concerne il neerlandese la dimensione pragmatica discorsiva costituisce l'aspetto decisivo per la scelta fra l'*onvoltooid verleden tijd* e il *voltooid*

tegenwoordige tijd. L’italiano al contrario mostra un sistema in cui questa differenza non risulta rilevante, l’unico fattore decisivo per la scelta temporale adeguata è quello aspettuale. Come indicazione generale agli insegnanti che si occupano della diffusione dell’italiano nei Paesi Bassi, sarà utile precisare che lo studio va interpretato alla luce delle ricerche sull’acquisizione della L2 e in particolare dell’ipotesi dell’interfaccia in Sorace & Filiaci 2006, che individua le condizioni necessarie affinché si verifichi l’interferenza linguistica dalla lingua madre.

Manuela Pinto e Mathilde Schuiringa (Universiteit Utrecht) nell’articolo ‘Dirlo o non dirlo? Differenze linguistiche in situazioni interculturali’ conducono un’indagine comparativa, che riguarda la discrepanza in situazioni imbarazzanti per italiani e olandesi e le scelte linguistiche che caratterizzano le modalità di espressione in tali situazioni. I dati della ricerca sono stati raccolti attraverso un test a scelta multipla e ad un *Discourse Completion Task* improntato su tre variabili: la distanza di potere, la distanza sociale e la rilevanza. I risultati mostrano che le culture prese in esame non si differenziano molto per la gestione delle situazioni imbarazzanti: gli olandesi, benché usino strategie comunicative diverse, sono tanto discreti quanto gli italiani. Dalla ricerca si evince che la distanza sociale è decisiva nel determinare il grado di discrepanza per entrambi i gruppi, anche se i soggetti italiani risultano meno sensibili dei soggetti olandesi a una distanza di potere alta. Dal punto di vista del lessico si nota che gli enunciati degli italiani contengono un numero di marcature maggiore, le quali hanno la funzione di attenuare l’imposizione dell’enunciato.

Il contributo di Irene Cenni e Giuliano Izzo (Universiteit Gent) riporta l’esperienza della sperimentazione didattica condotta attraverso l’impiego dell’audiodescrizione nella classe di italiano L2 all’Università di Gent. Questa tecnica, che consiste in una narrazione verbale fuori campo, è nata per rendere accessibili prodotti audiovisivi come film, rappresentazioni teatrali, eventi sportivi, ecc. ad utenti con disabilità visive. Nonostante l’attenzione per l’audiodescrizione sia notevolmente aumentata recentemente, abbiamo un numero assai limitato di studi che testimoniano il suo impiego per obiettivi legati all’apprendimento di una L2. Nell’articolo si illustra dettagliatamente il procedimento seguito nello svolgimento del *task*, si discute inoltre, indagando sulle possibili cause, gli errori di vario tipo commessi dagli studenti. Gli autori dimostrano che l’audiodescrizione rappresenta una tecnica didattica valida da diverse prospettive. Oltre a rappresentare un’alternativa stimolante fra le tipologie di esercitazione, coinvolge diverse dimensioni dell’apprendimento, non solo di tipo linguistico, ma anche pragmatico, sociolinguistico e interculturale.

Paola Leone (Università del Salento), invitata al Congresso di Tilburg per la relazione conclusiva, presenta un contributo dal titolo ‘Migrazioni virtuali: teletandem per l’apprendimento di una L2’, che verte sull’applicazione delle Tecnologie Informatiche e della Comunicazione come supporto dell’interazione orale a distanza fra apprendenti. In particolare discute il Teletandem secondo le modalità proposte da Telles 2006 e Telles & Vassallo 2006, in cui ad esempio nella prima metà di una sessione di interazione uno studente italiano apprendente dell’inglese L2 dialoga in lingua inglese con un collega britannico che sta apprendendo l’italiano nel suo Paese. Nella seconda metà della sessione, rispettando il principio del beneficio reciproco, i due studenti interagiscono in italiano. Il teletandem nasce dall’esperienza collaudata del tandem in presenza proposto in numerosi studi da Brammerts e Kleppin sin dagli anni Ottanta, i cui vantaggi si riscontrano tanto per il potenziamento delle competenze linguistico-comunicative dei partecipanti, quanto per le opportunità che si creano nell’interazione di soddisfare le curiosità di tipo interculturale. Oltre al quadro teorico, agli esempi di sequenze di interazione, all’analisi dettagliata dello scambio dialogico attraverso il supporto tecnologico, vengono riportate le esperienze del teletandem a seguito della sua implementazione nei curricula degli atenei coinvolti

nella sperimentazione e agli obiettivi didattici nei singoli corsi. Le registrazioni delle sessioni di interazione rappresentano una risorsa di inestimabile valore per le ricerche di linguistica dei corpora.

Il progetto *L-Pack*, presentato nel contributo di Pierangela Diadori e Roberto Tomassetti dal titolo ‘Glottotecnologie didattiche per i migranti: l’italiano fra le altre lingue nel progetto *L-Pack (Citizenship Language Pack for migrants in Europe)*’, si colloca fra le iniziative comunitarie finalizzate all’integrazione dei cittadini stranieri in diversi paesi europei. Ruolo preponderante fra tali iniziative è attribuito all’acquisizione del livello minimo di competenza linguistico-comunicativa (A2 secondo le scale del Quadro Comune Europeo di Riferimento) della lingua del paese ospitante. Nell’ambito di questo progetto, partendo dai bisogni comunicativi delle persone migranti, sono stati realizzati materiali didattici multimediali da utilizzare tanto in presenza quanto in autonomia. L’articolo contiene, oltre alla puntualizzazione delle peculiarità distinte rispetto ad altri corsi in rete, un resoconto dettagliato delle fasi della realizzazione del progetto e le caratteristiche dei materiali.

Con la ricerca intitolata ‘Progettare un laboratorio di scrittura italiana all’università: un modello centrato sull’approccio per temi e per problemi’, Patrizia Sposetti (Università La Sapienza di Roma) ci presenta l’elaborazione e la realizzazione di laboratori di scrittura italiana all’università, destinati a studenti del primo triennio del Dipartimento degli studi filosofici, Linguistici e Letterari della ‘Sapienza’. Si tratta dunque di una proposta rivolta a studenti che hanno l’italiano come L1; riteniamo tuttavia che l’interesse dell’esperienza possa essere estesa all’insegnamento dell’italiano L2. L’autrice, oltre ad entrare nei dettagli della progettazione di percorsi di educazione linguistica centrati sulla scrittura, discute le attività didattiche che incrociano diversi temi di riflessione e intendono fornire agli studenti conoscenze operative di base essenziali per la redazione di testi, in particolare negli ambiti delle difficoltà rilevate.

La raccolta si conclude con il contributo di Giuseppe Maugeri e Graziano Serragiotto (Università Ca’ Foscari di Venezia), che si inquadra nella formazione dei docenti di L2 in rete. Gli autori propongono in particolare un’analisi critica dell’impatto che la post valutazione ha avuto sui tutor del corso del Master Fordil, che prepara formatori per docenti di area linguistica, e del Laboratorio ITALS, rivolto ai docenti di lingua straniera. Segue la proposta di un modello di feedback articolato in fasi e finalizzato a rispondere in modo più adeguato alle esigenze che nascono da una diversa natura e progettazione dei processi formativi, non più impostati secondo criteri legati al ‘fare formazione tradizionale’, ma corrispondenti alla complessità dell’‘esperienza del fare formazione’.

I contributi vanno letti come se fossero le tessere di un mosaico che trovano la loro coerenza interna nella natura interdisciplinare e nella tendenza sperimentale della glottodidattica. Le proposte potranno fornire spunti di riflessione ai ricercatori di questa area disciplinare e costituire inoltre valide piste alternative ai percorsi educativi, tanto per i docenti che operano strutturalmente nel campo dell’insegnamento in diverse istituzioni e a diversi livelli (scuole locali ed internazionali, dipartimenti e centri linguistici d’ateneo, associazioni Società Dante Alighieri, Istituto Italiano di Cultura), quanto per quelli che sono chiamati ad insegnare l’italiano come L2 pur non avendo un *background* affine a quello della glottodidattica. Del resto, il convegno di Tilburg, da cui la presente selezione dei contributi ha tratto spunto, sono frutto di un’iniziativa dell’associazione *Levende Talen* indirizzata a quanti operano a diverso titolo in Belgio e in Olanda nel campo della didattica dell’italiano. Crediamo che anche il lettore interessato in generale alle problematiche inerenti alla glottodidattica possa trarre beneficio dalla lettura di questa raccolta.

In conclusione, rivolgiamo un ringraziamento particolare a coloro che hanno contribuito al miglioramento di questo numero speciale della rivista attraverso le loro osservazioni critiche. Li elenchiamo qui di seguito in ordine puramente alfabetico: Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona), Carmela D'Angelo (Rijksuniversiteit Groningen), Antonio Javier Marqués Salgado (Universidad de Oviedo), Marco Mezzadri (Università di Parma), Anthony Mollica (Professore Emerito della Brock University), Elena Nuzzo (Università Roma Tre) e Ineke Vedder (Universiteit van Amsterdam).

Claudio Di Felice

Universiteit Leiden, LUCL Italiaans
Van Wijkplaats 3, room 1.04a 2311 BX Leiden (Paesi Bassi)
c.di.felice@hum.leidenuniv.nl

Enrico Odelli

Universiteit Leiden, LUCL Italiaans
Van Wijkplaats 3, room 1.06a, 2311 BX Leiden (Paesi Bassi)
e.odelli@leidenuniv.nl

Rita Sorce

Language Center Tilburg University
A-15 (gebouw Academia), Warandelaan 2, 5037 AB Tilburg (Paesi Bassi)
r.sorce@uvt.nl

La pubblicazione del numero speciale è stata co-finanziata dall'Istituto di Cultura di Amsterdam



Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 9-27 - www.rivista-incontri.nl -
<http://doi.org/10.18352/incontri.10173>

© The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License -
Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Il tempo e l'aspetto nel discorso Italiano e olandese a confronto

Luisa Meroni, Yoïn van Spijk & Manuela Pinto

1. Quadro teorico

1.1. *Tempo e aspetto*

Tempo e aspetto sono due nozioni semantiche che caratterizzano in modi diversi la ‘temporalità’ espressa dal verbo. Il tempo è una categoria deittica in quanto stabilisce una connessione diretta tra il tempo in cui si è svolta l’azione denotata dal verbo e il momento dell’enunciazione. Al contrario l’aspetto, noto anche come *viewpoint aspect*,¹ rappresenta ‘different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation’ (Comrie 1976: 3). L’aspetto indica quindi la dimensione temporale attribuita dal parlante all’azione espressa dal verbo, indipendentemente dal tempo assoluto in cui è collocata. L’aspetto può essere espresso utilizzando le proprietà lessicali e semantiche del verbo (per esempio la differenza tra verbi *telici*, *risultativi*, *stativi*) e in quest’accezione è denominato aspetto *lessicale*, o può essere espresso utilizzando le categorie morfosintattiche del verbo quali, per esempio, la coniugazione o alcune costruzioni perifrastiche. Quest’ultimo è anche denominato aspetto *grammaticale* ed è l’aspetto di cui ci occuperemo in questo studio. L’aspetto grammaticale non dipende quindi dalla natura dell’azione denotata dal verbo ma è invece un meccanismo grammaticale, morfologicamente espresso, per presentare lo stesso evento in maniere diverse. Gli aspetti grammaticali generalmente accettati sono l’aspetto IMPERFETTIVO, PERFETTIVO e PERFETTO, ma noi ci concentreremo in questa ricerca solo sugli aspetti IMPERFETTIVO e PERFETTIVO, e sulla loro diversa caratterizzazione e realizzazione in italiano e olandese.

1.2. *L’aspetto imperfettivo e perfettivo*

Secondo Smith (1997), l’aspetto IMPERFETTIVO si concentra sulla struttura interna del predicato ed è caratterizzato dal fatto di essere ‘unbounded’, non-delimitato, nel senso che né il punto di partenza né il punto di arrivo dell’azione espressa vengono specificati. Si consideri l’esempio in (1):

- (1) Quando Monica entrò nella stanza, il bambino **dormiva** tranquillo.²

L’atto di dormire viene registrato nel momento in cui Monica entra nella stanza e, allo stesso tempo, l’entrare è situato nel mezzo dell’evento di dormire. Senza entrare nei dettagli di una discussione esaustiva delle caratteristiche di tale aspetto, possiamo assumere che l’IMPERFETTIVO considera l’azione espressa dal verbo dal punto di vista del

¹ Cfr. Smith 1997.

² In questo articolo quando verranno riportati degli esempi segnaliamo in grassetto i verbi rilevanti ai fini della discussione.

suo svolgimento, slegata quindi da delimitazioni temporali precise.³ A tal fine è utile osservare che al momento dell'enunciazione di (1) l'azione di dormire potrebbe essere ancora in corso: pensiamo per esempio a una situazione in cui (1) costituisca la risposta alla domanda 'Cosa sta facendo il bambino?'.

A differenza dell'aspetto IMPERFETTIVO, il PERFETTIVO considera invece la situazione da un punto di vista esterno, ignorando la struttura interna del predicato.⁴ Mantenendo l'analogia utilizzata precedentemente possiamo definire tale aspetto come 'bounded', delimitato, in quanto l'informazione fornita tramite l'aspetto PERFETTIVO è che l'evento in questione si svolge nel passato ed è concluso al momento dell'enunciazione. La differenza tra l'aspetto IMPERFETTIVO e quello PERFETTIVO è dunque che l'azione espressa da un verbo PERFETTIVO non può essere interpretata come in svolgimento rispetto al momento dell'enunciazione, o ancora in corso al momento dell'enunciazione. Si consideri (2)

(2) Quando Monica entrò nella stanza, il bambino **strillò**.

In (2) l'evento di *strillare* del bambino ha un inizio segnalato dall'arrivo di Monica, e inoltre non può essere associato all'interpretazione in cui l'evento è ancora in corso al momento dell'enunciazione. La frase in (2) risulterebbe infatti inappropriata come risposta alla domanda 'Cosa sta facendo il bambino?', contrariamente a quanto osservato in (1).

Come si è potuto notare in questa breve descrizione dell'aspetto, in italiano la differenza tra l'aspetto PERFETTIVO e IMPERFETTIVO è correlata in modo trasparente alla scelta della forma verbale. Vediamo brevemente quindi il sistema verbale dei passati in italiano.

1.3. *Il passato in Italiano*

L'Italiano ha diversi modi per esprimere la temporalità al passato, tuttavia ai fini della presente ricerca i tempi verbali rilevanti sono il *passato prossimo*, il *passato remoto* e l'*imperfetto*.⁵ La distinzione tra *passato prossimo* e *passato remoto* è problematica in quanto, dato il significato dei termini 'prossimo' e 'remoto', si potrebbe ingiustamente ritenere che la distanza dell'evento nel tempo sia rilevante. Tuttavia, come sottolineato da Dardano e Trifone (2011: 355), 'è invece la maggiore o minore 'attualità psicologica' dell'evento a determinare la scelta'. Oltre a questo, la scelta tra questi due tempi del passato dipende da molti fattori, sia diacronici che diatopici che diamesici. Sebbene l'Italiano standard ne regoli l'uso in base alla distanza 'cronologica' o 'psicologica' del parlante, fattori geografici determinano di fatto la scelta di uno o dell'altro così da creare una situazione in cui le regioni settentrionali propendono per l'uso quasi esclusivo del *passato prossimo* mentre quelle meridionali

³ Sebbene l'aspetto IMPERFETTIVO venga comunemente associato alla dimensione della duratività è importante sottolineare, come dice Boogaart (1999: 11), che tale aspetto debba essere necessariamente espresso: 'The only thing conveyed by an imperfective is that the situation holds at the reference point; it does not tell us anything about what happens either before or after the reference time'. In altre parole l'IMPERFETTIVO fornisce il retroscena. Il significato abituale dell'aspetto IMPERFETTIVO illustra perfettamente questo concetto. Per esempio nella frase *Quando ero piccolo, dipingevo molto* l'evento di dipingere situato nel passato è privo di un punto di inizio o di arrivo e certamente non può essere considerato durativo, ma bensì abituale.

⁴ Cfr. Smith 1997.

⁵ Dal momento che la presente ricerca ha come scopo la descrizione della realizzazione degli aspetti nei tempi verbali, non entreremo nel merito del loro uso modale, e quindi non-temporale, come per esempio l'uso ipotetico, irreale o attenuativo dell'*imperfetto* italiano o del suo equivalente olandese. Per una discussione di questi usi non-aspettuali, si veda per esempio una grammatica delle lingue in questione, come quella di Dardano & Trifone 2011 per l'Italiano e per l'olandese quella di Romijn, Geerts, De Rooij & Van den Toorn 1997.

per il *passato remoto*. Al di là di queste differenze di uso, la cui discussione esula dagli scopi della presente ricerca, quello che ci preme sottolineare è che, in relazione alla distinzione tra ASPETTO PERFETTIVO e ASPETTO IMPERFETTIVO il *passato prossimo* e il *passato remoto* si comportano nello stesso modo e si collocano entrambi in opposizione all'*imperfetto*. Per questo motivo questi due tempi verranno considerati insieme e visti nella loro opposizione all'*imperfetto*.

1.3.1. Passato prossimo, passato remoto e imperfetto

Il *passato prossimo* è un tempo verbale **composto**, e consiste di una forma finita, il verbo ausiliare *avere* o *essere*, e il participio passato del verbo lessicale come per esempio in: *ho camminato* (infinito: *camminare*) o *è venuto* (infinito: *venire*). Il *passato remoto* è invece un tempo verbale **semplice** che consiste di una forma finita del verbo lessicale con una caratteristica morfologia, come in *camminai* o *venne*. Entrambi questi passati possono esprimere l'aspetto PERFETTIVO in tutte le regioni d'Italia.⁶

L'*imperfetto* è un tempo verbale **semplice** e consiste di una forma finita del verbo lessicale, come in *camminavo* o *veniva*. L'*imperfetto* si distingue dagli altri due tempi verbali passati perché è il tempo verbale che per eccellenza esprime l'aspetto IMPERFETTIVO (e solo questo). L'*imperfetto* infatti è un tempo non delimitato dell'evento che denota ed è quindi idoneo a descrivere il retroscena in cui si svolge una storia come in (3), o per esprimere la nozione di abitualità come in (4), situazioni in cui l'azione viene considerata dal punto di vista del suo svolgimento:

- (3) C'era un sole meraviglioso. I bambini **giocavano** fuori, il cane **dormiva** e Giovanni era sdraiato sul letto. A un certo punto sentì un botto. Si spaventò e si sedette immediatamente.
- (4) Da piccolo non **giocava** mai a pallone, ma oggi lo fa con molto piacere.

Ora che abbiamo introdotto i due tempi verbali di cui ci occuperemo possiamo rappresentare il sistema verbale italiano, mettendo in relazione le categorie di tempo e aspetto come segue:

ASPETTO	
PERFETTIVO	IMPERFETTIVO
passato prossimo/remoto	Imperfetto

Tabella 1 la distribuzione dei tempi verbali e degli aspetti grammaticali.

1.4. Il *passato* in olandese

I tempi verbali passati in olandese di cui ci occuperemo sono il *voltooid tegenwoordige tijd* e l'*onvoltooid verleden tijd*, rispettivamente tradotti come ‘tempo presente perfetto’ e ‘tempo passato imperfetto’. In questo scritto manterremo tuttavia i termini olandesi per evitare confusione.⁷

⁶ Per completezza, occorre specificare che il *passato prossimo* può anche esprimere il PRESENTE PERFETTO, come per esempio nella frase ‘adesso sono arrivato’. In Italiano standard il *passato prossimo* è il tempo che per eccellenza esprime questo aspetto (come mostrato in Boogaart 1999 e Squartini & Bertinetto 2000). Tuttavia non essendo la discussione di questo aspetto rilevante per l'argomento qui in esame lo ometteremo.

⁷ La traduzione di *voltooid tegenwoordige tijd*, ‘tempo presente perfetto’, potrebbe erroneamente essere associata al presente perfetto ovvero all'aspetto perfetto nel presente; allo stesso modo, la traduzione di *onvoltooid verleden tijd* con ‘tempo passato imperfetto’ potrebbe essere associata all'aspetto

Il *voltooid tegenwoordige tijd* (v.t.t.) è un tempo verbale **composto** da una forma finita, il verbo ausiliare *hebben* ('avere') o *zijn* ('essere'), e dal participio passato del verbo lessicale come nelle forme *ik heb gelopen* (infinito: *lopen*) 'ho camminato', o *hij is gekomen* (infinito: *komen*) 'è venuto'. Dal punto di vista superficiale è quindi molto simile al *Passato Prossimo* in italiano.

L'*onvoltooid verleden tijd* (o.v.t.) è un tempo verbale **semplice**, che consiste di una forma finita del verbo lessicale caratterizzata morfologicamente. Esempi dell'o.v.t. sono *Ik liep*, (infinito: *lopen*) 'camminai/ho camminato/camminavo', oppure *Hij kwam*, (infinito: *komen*) 'venne/è venuto/veniva'. Da un punto di vista strutturale è quindi molto simile al *passato remoto* o all'*imperfetto*, dato che entrambi questi verbi sono morfologicamente semplici.

Consideriamo ora la realizzazione dell'aspetto. Se come in italiano ci fosse una correlazione diretta tra tempo e aspetto, ci si aspetterebbe una chiara divisione tra i due tempi, in cui ad un tempo verbale è associata una dimensione aspettuale. Tuttavia in olandese una tale correlazione manca. A titolo illustrativo si consideri il seguente testo narrativo (5a) tratto da una fiaba scritta in olandese per bambini e la sua traduzione in italiano (5b):

- (5) a. Hennie **woonde** in haar zwarte huis met haar kat Helmer. Hij **was** ook zwart. En daarmee **begon** de ellende. Als Helmer op het tapijt **zat** met zijn ogen open, dan kon Hennie hem zien. Maar als Helmer zijn ogen **dicht deed** [...] kon Hennie hem helemaal niet zien. Daardoor **struikelde** ze over hem en viel. Op een dag, na een lelijke val, **besloot** Hennie dat er iets aan gedaan moest worden. Ze **pakte** haar toverstokje, **zwaaidde** er een keer mee en ABRACADABRA. Hij **was** felgroen.⁸
- b. Hennie **viveva** in una casa nera con il suo gatto Helmer che **era** anche lui nero. E di lì **cominciarono** i problemi. Quando Helmer **si sedeva** sul tappeto con gli occhi aperti, Hennie **poteva** vederlo ma quando Helmer **aveva** gli occhi chiusi, Hennie non **poteva** vederlo. Quindi **inciampava** e **cadeva**. Un giorno, dopo una brutta caduta, Hennie **decise** che bisognava fare qualcosa. **Prese** la sua bacchetta magica, la **agitò** una volta e ABRACADABRA. Il gatto era diventato verde brillante.⁹

La differenza tra la versione olandese e la sua traduzione in italiano è evidente. In italiano le azioni (sottolineate nel testo) che descrivono un evento puntuale e delimitato (aspetto **PERFETTIVO**) vengono rese con un *passato remoto*, mentre le azioni che sono considerate ancora in svolgimento e introducono il retroscena (aspetto **IMPERFETTIVO**) sono all'*imperfetto*. In olandese in entrambi i casi viene usato lo stesso tempo verbale, l'*o.v.t.*.

Come osservato in Boogaart 1999 e illustrato in (5), in olandese la dimensione aspettuale da sola non è sufficiente a determinare la scelta del tempo del verbo. In particolare, egli osserva che al fine della scelta temporale occorre introdurre un'ulteriore dimensione di natura pragmatica, che è costituita dal modo del discorso. Nella sua analisi Boogaart distingue tra discorso *narrativo* e discorso *non-narrativo* (da noi ridenominato *rapportativo*). Nei paragrafi che seguono vedremo come questi modi discorsivi vengano caratterizzati e quale sia la loro relazione con i tempi verbali olandesi.

⁸ imperfetto, mentre non esiste una relazione diretta fra i tempi verbali olandesi e gli aspetti omonimi. È meglio interpretare gli aggettivi *voltooid*, 'perfetto/compiuto', e *onvoltooid*, 'imperfetto/incompiuto', come indicatori della forma, composta e non-composta rispettivamente, visto che nel primo caso si tratta di una forma verbale composta da un verbo finito e un participio passato mentre nell'altro si tratta di una forma verbale semplice.

⁹ Tratto da Korky & Thomas 2010: 4, 8, 10 e 11.

⁹ Traduzione nostra.

1.5. Modo narrativo e modo rapportativo

Il modo *narrativo* può essere caratterizzato dal fatto che nella narrazione il momento dell'enunciazione viene messo tra parentesi: ‘Part of what is involved in setting up a narrative timeline is to “put brackets” around the narration event itself [...]. The bracketed utterance event and associated point of evaluation is to play no role in the temporal interpretation of the sentences in the narrative discourse, which means that temporal deixis can no longer revert to this time’ (Sandström 1993: 131-132). Nel discorso *narrativo* il momento in cui viene raccontato un evento accaduto nel passato non è rilevante: la relazione con il presente è assente. Gli eventi raccontati sono legati gli uni agli altri invece che al momento dell'enunciazione (che si trova nel presente).

A differenza del discorso *narrativo*, quello *rapportativo* mantiene invece una stretta relazione con il presente o momento dell'enunciazione. Gli eventi invece che formano una catena narrativa, come nel *modo narrativo*, sono considerati a sé stanti e visti solo nel loro rapporto con il presente o momento dell'enunciazione. In (6) e (7) possiamo vedere come i due modi discorsivi possano essere rappresentati:

- (6) **modo narrativo:** Toen ik de hond **zag**, begon ik te rennen, maar ik **zag** die losse stoep tegel niet, dus ik struikelde en viel voorover.
*Quando ho visto il cane, ho cominciato a correre, ma non ho visto una mattonella sconnessa, quindi sono inciampato e sono caduto in avanti.*¹⁰
- (7) **modo rapportativo:** Afgelopen dinsdag **ben** ik naar Amsterdam **geweest**. Ik **heb** het Rijksmuseum **bezocht**, **heb** geluncht in een heel leuk restaurantje en **heb overnacht** in een uitstekend hotel.
Martedì scorso sono andato ad Amsterdam. Ho visitato il Rijksmuseum, ho pranzato in un ristorante molto carino e ho pernottato in un ottimo albergo.

Si intuisce dagli esempi in (6) e (7) come, rispetto alla sola variabile discorsiva, la scelta del verbo segua in maniera chiara: nel modo narrativo in (6) viene usato l'*o.v.t.* mentre nel modo rapportativo in (7) la scelta del tempo cade sul *v.t.t.*. Diversamente, nelle traduzioni in italiano, lingua in cui è l'aspettualità a determinare il tempo verbale, tutti i verbi sia in (6) che in (7) vengono resi con lo stesso tempo, il *passato prossimo*, dal momento che le azioni descritte esprimono perfettività. Escludere però la variabile dell'aspetto dal sistema verbale olandese non sarebbe del tutto appropriato. Più corretto sarebbe invece assumere, come vedremo nei seguenti paragrafi, che la variabile aspettuale in olandese interagisca con la modalità discorsiva creando un sistema di relazioni tutt'altro che trasparente.

1.5.1. Tempo, aspetto e modo discorsivo in olandese

Il *v.t.t.* ha come caratteristica principale il fatto di mantenere il rapporto con il momento dell'enunciazione o presente e proprio per questa sua caratteristica viene usato per realizzare l'aspetto PRESENTE PERFETTO. Molto più importante ai fini della nostra discussione è invece sottolineare che questo tempo viene anche usato per realizzare l'aspetto PERFETTIVO. Il PERFETTIVO infatti, come osservato nel paragrafo 1.2, è caratterizzato dall'essere delimitato. Si consideri il seguente esempio:

- (8) In 1929 **is** Martin Luther King **geboren**.
Nel 1929 è nato Martin Luther King.

¹⁰ Sebbene il discorso narrativo sia spesso utilizzato nella lingua scritta, non è tuttavia limitato a questa modalità. Il parlante, mettendo da parte il qui e ora e focalizzandosi sul passato, può usare liberamente il discorso narrativo, passando anzi da un modo discorsivo all'altro in base alle proprie intenzioni e al messaggio che vuole comunicare.

Dal momento che Martin Luther King è stato ucciso nel 1968, l'evento di nascere può essere considerato delimitato in quanto la vita, vista come continuazione dell'evento di nascere, è conclusa. L'evento ha quindi una fine, come richiesto dal **PERFETTIVO**.¹¹

Tuttavia l'interpretazione perfettiva del *v.t.t.* è felice (quasi) esclusivamente nel modo *rapporativo*,¹² il solo modo in cui le condizioni d'uso determinate dal tempo verbale, ovvero la connessione con il momento dell'enunciazione, possono essere soddisfatte.¹³

L'*o.v.t.* può essere considerato un tempo ambiguo da un punto di vista aspettuale, può infatti esprimere sia il **PERFETTIVO** che l'**IMPERFETTIVO**. Al contrario del *v.t.t.*, l'*o.v.t.* è un tempo verbale esclusivamente passato ma la sua interpretazione è strettamente legata al contesto, o meglio, al modo discorsivo: *narrativo* oppure *rapporativo*. Per quanto riguarda il suo valore **IMPERFETTIVO**, tale interpretazione è possibile in entrambi i modi discorsivi, sia quello *narrativo* che quello *rapporativo*. Per essere più precisi, nel modo *rapporativo*, l'aspetto **IMPERFETTIVO** è l'unica interpretazione possibile dell'*o.v.t.*. Si veda l'esempio (9) dove gli eventi descritti dai verbi in neretto (*o.v.t.*) non sono delimitati, non hanno cioè né un inizio né una fine, mentre l'ultimo verbo sottolineato (*v.t.t.*) indica un evento delimitato. Dato che si tratta del modo *rapporativo*, gli eventi descritti dai verbi in neretto vengono interpretati come **IMPERFETTIVI** e non come **PERFETTIVI**.

- (9) Jan waste de borden af, Maria droogde ze af en wij hebben ze opgeruimd.
Gianni lavava i piatti, Maria li asciugava e noi li abbiamo messi a posto.

Tuttavia l'*o.v.t.* può avere anche la funzione di esprimere l'aspetto **PERFETTIVO**. Nella discussione di quest'uso, è cruciale la differenza fra i due modi discorsivi. Abbiamo appena visto come l'interpretazione **IMPERFETTIVA** dell'*o.v.t.* sia possibile sia nel discorso *narrativo* che in quello *rapporativo*. È impossibile, invece, esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** tramite l'*o.v.t.* nel discorso *rapporativo*. Per illustrare la differenza nell'interpretazione aspettuale dell'*o.v.t.* nei due modi discorsivi si consideri la frase in (10a). Se un parlante olandese sentisse la frase (10a) isolata dal contesto, sarebbe inevitabile per lui interpretarla come in (10b), sottintendendo quindi una interpretazione **IMPERFETTIVA** dell'azione come vista dalla prospettiva del suo svolgimento nel passato, oppure come in (10c), introducendo implicitamente una catena di eventi tipica del modo di *discorso narrativo*.

- (10) a. Het gebeurde vijf jaar geleden
b. Het gebeurde vijf jaar geleden regelmatig.
Succedeva regolarmente cinque anni fa.
- c. Het gebeurde vijf jaar geleden toen de buurvrouw met een mes binnenkwam.
Successe cinque anni fa quando entrò la vicina con un coltello.

¹¹ Se M. L. King invece vivesse ancora, la frase risulterebbe comunque grammaticale, ma il verbo esprimerebbe l'aspetto PRESENTE **PERFETTO**.

¹² Boogaart 1999: 159.

¹³ Per correttezza riportiamo che Boogaart considera alcuni esempi in cui il *v.t.t.* può essere usato nel modo *narrativo*, sebbene non per tutti i parlanti dell'olandese. Nella frase seguente, per esempio, gli eventi sono legati l'uno all'altro e in nessun modo al presente o momento dell'enunciazione, ma, invece del solito *o.v.t.*, viene usato il *v.t.t.* nella frase secondaria introdotta da *toen*: 'Toen Jan is binnengekomen, heeft Marie een brief geschreven' (Boogaart 1999: 160). La maggior parte dei parlanti ha tuttavia una forte preferenza per l'uso dell'*o.v.t.* (*binnenkwam*) in questa situazione e giudica come *infelice* l'uso del *v.t.t.*, (*is binnengekomen*). Il termine 'felice' riferito agli enunciati deriva dalle 'condizioni di felicità' introdotte per la prima volta in Langshaw Austin 1962.

A tale proposito Boogaart scrive: ‘speakers of Dutch do not have the option of using an unmarked past here without at least strongly suggesting either an IMPERFECTIVE reading or a *narrative context* in which the *event expressed by the verb* is one *in a chain of situations*’.¹⁴ È chiaro qui il collegamento con il modo discorsivo *narrativo*. Nel discorso *narrativo*, il momento dell’enunciazione, il presente, è messo tra parentesi: il parlante si focalizza soltanto sul passato trasportandovi l’interlocutore. Esattamente questo è il motivo per cui ci si aspetta la catena narrativa: non il presente ma l’evento narrativo successivo delimita l’evento nell’o.v.t.. ‘The relationship of the individual event(s) to the point of speech is irrelevant for the processing of a narrative chain of events; use of the unmarked past [cioè l’o.v.t.] signals that the situation has to be linked coherently to the preceding discourse rather than linked to the point of speech independently of the surrounding discourse’.¹⁵ Non è un caso che nei racconti - il contesto idoneo per il discorso narrativo data l’impossibilità di stabilire un rapporto tra il tempo del racconto (irreale) e il momento dell’enunciazione - l’o.v.t. sia quasi esclusivamente l’unico tempo verbale ad essere usato.

Possiamo quindi assumere che l’o.v.t. è aspettualmente ambiguo in olandese e occorre avvalersi di altri elementi linguistici per disambiguarne il valore. Un’opzione è costituita dall’utilizzo di avverbi e congiunzioni che possono essere associati ad un’interpretazione IMPERFETTIVA, come si osserva in (11a), o a un’interpretazione PERFETTIVA, come invece, si osserva in (11b).

- (11) a. *Wanneer hij had gegeten, maakte hij een wandeling. Dan dwaalde hij urenlang door de bossen en kwam hij pas 's avonds laat weer thuis.*
Dopo che aveva mangiato, faceva una passeggiata. Vagava nel bosco per ore e tornava a casa solo a sera inoltrata.

- b. *Toen hij had gegeten, maakte hij een wandeling. Hij dwaalde urenlang door de bossen en kwam pas 's avonds laat weer thuis.*
Dopo che ebbe mangiato, fece una passeggiata. Vagò nel bosco per ore e tornò a casa solo a sera inoltrata.

Sebbene il modo *narrativo* sia la modalità preferita della narrazione scritta, può manifestarsi anche in quella parlata tramite una transizione operata dal v.t.t. ben illustrata da Boogaart: ‘This pattern of “preterit enabled by (plu)perfect” (Janssen 1995) is a very common one in Dutch: once the link with the present moment has explicitly been established by means of a present perfect, the point of speech can be bracketed and the focus shifts completely to the events in the past and to the relationships between these events’.¹⁶ Si consideri (12) dove, una volta stabilita la connessione con il presente tramite il v.t.t., il focus passa agli eventi considerati dal punto di vista del solo passato:

- (12) (*rapportativo: v.t.t.*) *Gisteren ben ik hard gevallen. (narrativo: o.v.t.) Ik struikelde over een stoep tegel, kon toen mijn evenwicht niet bewaren en viel voorover.*
Ieri sono caduto in malo modo. Ho inciampato in una mattonella, poi non sono riuscito a mantenere l’equilibrio e sono caduto in avanti.

In altre parole il parlante può avvicendare i modi discorsivi a piacere, a momenti collegando gli eventi gli uni agli altri tramite l’o.v.t. e senza prendere in considerazione il presente, a momenti osservandoli invece dal punto di vista del

¹⁴ Boogaart 1999: 222. Corsivo nostro.

¹⁵ Ibidem: 250.

¹⁶ Ivi.

presente tramite il *v.t.t.*. Questo è possibile proprio perché l'aspetto non è la conseguenza inevitabile della natura della situazione descritta: è invece una maniera - scelta dal parlante - di rappresentare un evento.

Per riassumere possiamo concludere che in olandese il tempo, l'aspetto e il modo discorsivo interagiscono tra di loro in modi diversi dando luogo alla situazione raffigurata nella tabella 2.

	ASPETTO	
	PERFETTIVO	IMPERFETTIVO
d. narrativo	<i>o.v.t</i>	<i>o.v.t.</i>
d. rapportativo	<i>v.t.t</i>	<i>o.v.t.</i>

Tabella 2 la distribuzione dei tempi verbali e degli aspetti grammaticali.

1.6. Italiano e olandese a confronto

Vogliamo concludere questa parte teorica con una breve sintesi di quanto analizzato finora riguardo ai sistemi verbali delle due lingue considerate. La seguente tabella 3 illustra in modo chiaro i due sistemi:

	OLANDESE		ITALIANO	
	PERFETTIVO	IMPERFETTIVO	PERFETTIVO	IMPERFETTIVO
d. narrativo	<i>o.v.t</i>	<i>o.v.t.</i>	<i>passato remoto/prossimo</i>	<i>imperfetto</i>
d. rapportativo	<i>v.t.t</i>	<i>o.v.t.</i>		

Tabella 3 sistema tempo, aspetto e modo discorsivo in rapporto alle due lingue.

Come si può notare, mentre per l'italiano la scelta verbale per descrivere azioni svoltesi nel passato è determinata esclusivamente dall'aspetto verbale, PERFETTIVO o IMPERFETTIVO, in olandese occorre introdurre anche la distinzione pragmatica tra modi discorsivi, *narrativo* o *rapportativo*.

In termini concreti, come illustrato nell'esempio (5), questo significa che nel modo *narrativo*, laddove in italiano si osserva l'uso di tempi verbali diversi (*passato prossimo/remoto* e *imperfetto*) atti ad esprimere i diversi aspetti dell'azione denotata dal verbo, in olandese viene utilizzato quasi esclusivamente lo stesso tempo verbale (*o.v.t.*).

A differenza di quanto succede nel modo *narrativo*, nel modo *rapportativo* in olandese come in italiano la scelta del tempo verbale dipende dal valore aspettuale che si vuole attribuire all'azione. Anche in olandese quindi verranno utilizzati o il *v.t.t* o l'*o.v.t.* in analogia con la scelta tra *passato prossimo/remoto* o *imperfetto* operata dall'italiano.

Rimane da verificare se questa ipotesi proposta da Boogaart per caratterizzare il sistema verbale olandese e da noi assunta al fine di un'analisi contrastiva con l'italiano sia corretta. Al di là infatti dell'analisi di testi narrativi, è importante sottoporre questa ipotesi alla prova dei parlanti per verificare in particolare se il parlante monolingue olandese è in grado di distinguere i due modi discorsivi. Come abbiamo visto infatti, l'uso del modo discorsivo è un processo pragmatico inconscio e soprattutto nella lingua parlata i due modi discorsivi possono avvicendarsi a piacere in base alle intenzioni del parlante. Questo è l'argomento del prossimo paragrafo.

2. L'esperimento con i monolingui

2.1. Metodo

Il metodo utilizzato nella presente ricerca è un *elicitation task* che consta nel configurare la situazione sperimentale in modo da elicitare da parte dei partecipanti

la produzione del fenomeno grammaticale in oggetto.¹⁷ Nel nostro caso ai soggetti è stato chiesto di raccontare qualche evento capitato in passato in modo da indurli a descrivere gli eventi usando i tempi verbali passati. Abbiamo scelto una metodologia che richiede la produzione orale rispetto alla produzione scritta o all'analisi di testi perché come abbiamo visto la selezione dell'aspetto verbale dipende dalle intenzioni del parlante in base alla situazione comunicativa. Inoltre, dato che le intenzioni pragmatiche del parlante (la scelta del modo discorsivo) sono decisive nel caso dell'olandese, era necessario avere una metodologia in grado di creare una situazione pragmatica *narrativa* o *rappresentativa* il più possibile affidabile. L'*elicitation task* si presta a soddisfare questa esigenza proprio perché tramite domande precise il ricercatore può controllare il contesto di produzione. A tale scopo abbiamo deciso di adottare il modello del *Question-Answer Requirement* (QAR), proposto in Gualmini, Hulsey, Hacquard & Fox 2008. Il QAR è un modello teorico basato su un'assunzione comune nella teoria di comunicazione secondo cui ogni frase affermativa o dichiarazione deve essere intesa come una risposta a una domanda, la *Question under Discussion*, presente nel contesto in modo implicito o esplicito. Il QAR è stato utilizzato in studi sulla comprensione di complessi fenomeni pragmatici e ha mostrato come il contesto pragmatico creato dalla *Question under Discussion* possa determinare risposte differenti sia negli adulti che nei bambini.¹⁸

In base a questo modello nel nostro esperimento abbiamo cercato di formulare delle domande iniziali che inducessero il modo *narrativo* o il modo *rappresentativo*. L'obiettivo era quello di portare il partecipante a utilizzare i tempi verbali da lui ritenuti appropriati al modo discorsivo suggerito dalla *Question under Discussion*. Nel paragrafo che segue, illustreremo meglio le domande utilizzate in relazione alle possibili risposte.

2.2. Materiale

2.2.1. La domanda narrativa

Le prime domande poste ai partecipanti hanno come obiettivo di indurre il **discorso narrativo**. Le domande mirano dunque alla narrazione coinvolgente di una serie di eventi, l'ambito secondo noi idoneo per il discorso narrativo. Ecco alcuni esempi nella loro versione italiana e olandese:

- (13) a. Ha/hai mai avuto un incidente stradale?
Heeft u/heb je wel eens een verkeersongeluk gehad?
 . . . visto succedere. . . ?
 . . . zien gebeuren?
- b. Si è/ti sei mai perso/a?
Bent u/ben je wel eens verdwaald?
- c. Ha/hai mai visto succedere una scena particolare per strada?
Heeft u/heb je ooit een vreemde situatie op straat gezien?
- d. Le/ti hanno mai fatto una festa a sorpresa?
Is er wel eens een surprise-party voor u/je georganiseerd?

Alle domande (13 a-d) segue la sottodomanda (14) che ha lo scopo di focalizzare il parlante sullo svolgimento degli eventi, invitandolo a narrarli dettagliatamente per

¹⁷ Cfr. Crain & Thornton 1998.

¹⁸ Si rimanda il lettore a Gualmini, Hulsey, Hacquard & Fox 2008 e a Zondervan, Meroni & Gualmini 2010 per una introduzione approfondita di tali tematiche.

creare così la catena narrativa tipica del *discorso narrativo*, invece di riferirne i punti essenziali. Si noti come in olandese si usi l'*o.v.t.* già nella domanda stessa:

- (14) Mi potrebbe/potresti raccontare com'è andato esattamente?
Zou u/je me kunnen vertellen hoe dat precies ging?

Per quanto riguarda le ipotesi, se il partecipante entra nel discorso *narrativo*, mettendo quindi tra parentesi il momento dell'enunciazione, ci aspetteremmo che:

- gli olandesi usino l'*o.v.t.* sia per l'aspetto **PERFETTIVO** che quello **IMPERFETTIVO**
- gli italiani usino il *passato remoto* e/o il *passato prossimo* per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** e l'*imperfetto* (e la costruzione *progressiva*) per esprimere l'aspetto **IMPERFETTIVO**.

A questo proposito è utile sottolineare che data la caratteristica soggettiva del modo discorsivo esiste la possibilità che i partecipanti olandesi passino comunque dal modo *narrativo*, indotto dalla domanda, al modo *rapporativo*, e quindi possano alternare *o.v.t.* e *v.t.t..* Tuttavia studi piloti da noi condotti ci portano ad assumere una certa efficacia della domanda e quindi a ipotizzare che anche in questo caso il numero di occorrenze dell'*o.v.t.* superi quello del *v.v.t.* nella realizzazione del **PERFETTIVO**.

2.2.2. La domanda rapportativa

L'intento della domanda rapportativa è che il partecipante riferisca gli eventi come a sé stanti e non si crei la catena narrativa. Le domande sono di conseguenza di natura più generica proprio per evitare che i soggetti entrino nel merito degli eventi e delle circostanze specifiche. Le probabilità che il parlante non sappia rispondere è meno presente data la natura delle domande, e perciò ci sono meno opzioni:

- (15) a. Che cosa ha/hai fatto il weekend scorso?
Wat hebt u/heb je allemaal gedaan afgelopen weekend?
- b. Quali viaggi ha/hai fatto negli anni scorsi?
Welke reizen hebt u/heb je de afgelopen jaren gemaakt?

In questo caso, assumendo che il soggetto entri nel discorso *rapporativo* ci aspetteremmo che:

- i parlanti olandesi usino il *v.t.t.* per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** e l'*o.v.t.* per esprimere l'aspetto **IMPERFETTIVO**.
- i parlanti italiani usino il *passato remoto/prossimo* per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** e l'*imperfetto* per esprimere l'aspetto **IMPERFETTIVO**.

2.3. Partecipanti e procedura

Per il seguente esperimento abbiamo intervistato 15 parlanti olandesi adulti, originari della provincia del Brabante nel sud dei Paesi Bassi, che non conoscono l'italiano. La loro età va dai 18 ai 45 anni, appartengono al ceto medio, e la maggioranza è molto istruita. I 6 parlanti italiani non conoscono l'olandese, risiedono in Italia, la loro età va dai 35 ai 50 anni e per il resto hanno le stesse caratteristiche sociali dei partecipanti olandesi. L'intervista è stata condotta faccia a faccia nel caso dei parlanti olandesi mentre si è utilizzato Skype con i parlanti italiani residenti in Italia. Tutte le risposte dei partecipanti sono state registrate e trascritte.¹⁹

¹⁹ Dalla trascrizione sono state escluse le parti in cui i partecipanti non parlano del/al passato, come per esempio quando esulano dall'argomento.

2.4. Analisi e risultati

La trascrizione delle risposte è stata analizzata allo scopo di verificare la scelta dei tempi verbali dei partecipanti. Di ogni tempo verbale usato ci si è accertati del suo valore aspettuale relativamente al contesto linguistico d'uso. Nell'analisi abbiamo incluso solo ed esclusivamente gli usi dei tempi verbali fin qui discussi, ovvero il *v.t.t.* e *l.o.v.t.* per l'olandese e il *passato prossimo/remoto* e *l'imperfetto* per l'italiano.²⁰ Al fine di avere un quadro il più chiaro e preciso non riporteremo nelle tabelle dei risultati gli usi del *presente storico*, del *trapassato prossimo* e dei corrispondenti olandesi *onvoltooid tegenwoordige tijd* e *voltooid verleden tijd*, sebbene siano tempi verbali tipicamente usati nel modo *narrativo*. Vorremmo solo sottolineare come tali verbi vengano usati sia dai partecipanti italiani sia dai partecipanti olandesi (per circa il 15%) solo in risposta alla prima domanda che situa appunto il partecipante nel modo *narrativo*. Questa differenza fornisce un'ulteriore conferma dell'efficacia del metodo utilizzato nel determinare il contesto pragmatico discorsivo.

2.4.1. I risultati nel modo *narrativo*

In risposta alla prima domanda, atta ad introdurre il modo *narrativo*, nel caso dei parlanti olandesi abbiamo registrato 531 tempi verbali, di cui 490 sono *v.t.t.* o *o.v.t..* La tabella 4 ne mostra la distribuzione e le percentuali:

tempo verbale	<i>v.t.t.</i>	<i>o.v.t.</i>
Numero	99	391
Percentuale	20%	80%

Tabella 4 distribuzione dei verbi passati in olandese nel modo narrativo.

Questa tabella ci mostra dunque che nel rispondere alle domande in (13 a-d) gli olandesi effettivamente adoperano *l.o.v.t.* nell'80% dei casi, sia per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** che l'aspetto **IMPERFETTIVO**. Discuteremo in seguito dei casi (20%) in cui viene usato il *v.t.t.*, che come abbiamo visto dovrebbe essere relegato al solo modo *rapporattivo*.

Nel caso dei parlanti italiani, è stato registrato un totale di 198 tempi verbali, di cui 151 divisi tra *passato prossimo/remoto* e *imperfetto*. I dati sono riportati nella tabella 5:

tempo verbale	<i>passato prossimo</i> ²¹	<i>Imperfetto</i>
Numero	75	76
Percentuale	49,6%	50,4%

Tabella 5 distribuzione dei verbi passati in italiano nel modo *narrativo*

Come evidenziato dalla tabella 5, i parlanti italiani nel modo *narrativo* non privilegiano un tempo verbale specifico. I tempi verbali vengono scelti in base al valore aspettuale dell'azione, **PERFETTIVO** o **IMPERFETTIVO**, nel contesto della narrazione. In particolare come vedremo meglio nella discussione, i verbi che nell'intreccio narrativo portano avanti la storia ricevono un valore **PERFETTIVO** mentre quelli che sono deputati alla descrizione del retroscena vengono resi con l'aspetto **IMPERFETTIVO**.

²⁰ È importante notare che i verbi al *presente non storico*, utilizzati per commenti personali sui fatti riportati, come 'dat doet hij altijd'/'lo fa sempre' o 'ze is de moeder van mijn vriend'/'è la madre del mio amico', non sono state prese in considerazione.

²¹ Si fa riferimento al solo *passato prossimo* perché il *passato remoto* non è mai stato usato da nessun partecipante. Questo probabilmente è dovuto al fatto che tutti i soggetti provenivano da regioni dell'Italia del Nord.

2.4.2. I risultati nel modo rapportativo

Passiamo ora ai risultati ottenuti con la seconda domanda che introduce invece il modo rapportativo. Nelle interviste con gli olandesi abbiamo registrato 221 tempi verbali, 213 dei quali rientrano nella categoria da noi analizzata.

tempo verbale	v.t.t.	o.v.t.
Numero	144	69
Percentuale	68 %	32%

Tabella 6 distribuzione dei verbi passati in olandese nel modo *rapportativo*

La tabella 6 ci mostra che in risposta alla domanda rapportativa gli olandesi sembrano privilegiare l'uso del v.v.t. tuttavia continuano ad usare l'o.v.t per il 32% dei casi, un dato che conferma l'ipotesi secondo cui nel modo *rapportativo* l'olandese si comporta come l'italiano e i parlanti possono operare la scelta del tempo verbale utilizzando la dimensione aspettuale, quindi o.v.t. nella realizzazione del **PERFETTIVO** e v.t.t. nella realizzazione dell'**IMPERFETTIVO**. Nel caso dei partecipanti italiani, i tempi verbali registrati sono stati 105:

tempo verbale	passato prossimo ²²	Imperfetto
numero	55	50
percentuale	54,1%	45,8%

Tabella 7 distribuzione dei verbi passati in italiano nel modo rapportativo.

La situazione dell'italiano anche in questo caso è trasparente. I tempi verbali del passato sono equamente distribuiti come già osservato nel modo *narrativo*, a dimostrazione del fatto che la dimensione discorsiva non gioca nessun ruolo nella scelta del tempo verbale in italiano.

3. Discussione

Prima di concludere e di stabilire quindi la validità o meno della teoria proposta in Boogaart 1999 occorre chiarire alcuni dei risultati ottenuti soprattutto relativamente al caso dell'olandese.

Il primo commento riguarda il modo *narrativo*, introdotto con la prima domanda. Senza entrare nei particolari della proposta illustrata nel paragrafo 1, vorremmo brevemente ricordare che in olandese la differenza aspettuale tra **PERFETTIVO** e **IMPERFETTIVO** viene di fatto neutralizzata nel modo *narrativo* dal momento che il solo tempo verbale appropriato in questo modo discorsivo è l'o.v.t.. Ne segue che in risposta alla prima domanda, i parlanti olandesi avrebbero dovuto usare prevalentemente questo verbo. L'altro tempo del passato, il v.t.t., è infatti incompatibile con il modo *narrativo*. Sebbene questa ipotesi possa definirsi supportata dai dati, rimane un 20% di situazioni in cui viene scelto il v.t.t. e che necessitano di spiegazioni.

Possiamo spiegare questo 20% assumendo che in queste situazioni il parlante si sposta dal modo *narrativo* al modo *rapportativo*. Abbiamo già avuto modo di osservare che il processo di realizzazione di un modo discorsivo piuttosto che un altro non può essere considerato definitivo all'interno del discorso, bensì il parlante può, soprattutto nella lingua parlata, muoversi liberamente da un modo discorsivo all'altro in base alle proprie esigenze comunicative. In particolare analizzando le risposte individuali risulta che il passaggio al modo *rapportativo* assolva tre funzioni. La prima funzione è quella

²² Come osservato in precedenza anche in questa condizione non è mai stato usato il *passato remoto*.

di stabilire un rapporto fra il presente e il passato in modo da collocare cronologicamente gli eventi a seguire e cominciare con la narrazione vera e propria. Il modo *rapportativo* è quindi molto comune all'inizio della narrazione, come illustrato in (16a) dalla risposta di uno dei partecipanti alla domanda ‘Hanno mai organizzato una festa a sorpresa per te?’. La risposta è stata suddivisa in frammenti (a-b) per evidenziare l'uso dei tempi verbali.

- (16) a. Ja, ik kan me nog herinneren toen ze [er]²³ zeg maar [één] voor mij **hebben georganiseerd.** v.t.t.
 b. Toen **was** ik bij eh, bij een vriendinnetje van mij en [...].²⁴ o.v.t

La seconda funzione è invece quella che permette al parlante di riferire eventi che non fanno parte della catena narrativa. Il discorso narrativo viene visto come il modo per raccontare eventi che si succedono e in cui la fine di un evento costituisce l'inizio dell'evento successivo e così via. Il discorso *rapportativo* invece - come vedremo più in dettaglio nell'analisi delle risposte alla seconda domanda - è utilizzato per fare un elenco di eventi non concatenati. I frammenti in (17), che costituiscono la risposta di un partecipante alla domanda ‘Hai mai visto una scena particolare per strada?’ servono da esempio.

- (17) a. maar toen **heb** ik 's nachts ook nog ijsjes verkocht in mijn slaap v.t.t.
 b. en eh, [ik heb]²⁵ heel de nacht nog **liggen rekenen** v.t.t.
 c. en heel slecht **geslapen** v.t.t.
 d. want je **hebt** heel de nacht nog **liggen werken eigenlijk.**²⁶ v.t.t.

L'uso del *v.t.t.* qui serve a indicare che le azioni non si succedono cronologicamente ma costituiscono tutta la ragione dell'aver dormito male.

La terza funzione del discorso rapportativo che abbiamo riscontrata è piuttosto inusuale nel senso che mentre le prime due sono generalmente assunte come caratteristiche del discorso *rapportativo*, quest'ultima risulta del tutto nuova: dai nostri dati emerge chiaramente che il *v.t.t.* può avere la funzione di accelerare il discorso, sintetizzando gli eventi, come se il parlante volesse riavvolgere la narrazione in un tempo breve. Osserviamo un esempio di questo uso nella risposta riportata nei frammenti (a-d) alla domanda ‘Ti sei mai perso?’ nella frase (18):

- (18) a. Ik **wist** echt niet waar ik was. o.v.t
 b. En toen **heb** ik met mijn telefoon **genavigeerd,** v.t.t.
 c. **heb** ik de Hart van Brabantlaan **ingesteld** v.t.t.
 d. en toen **ben** ik zo maar achter die pijl aan gaan lopen.²⁷ v.t.t.

Il *v.t.t.* dà un senso di velocità al discorso: il parlante smette di narrare e riferisce solo in modo semplice che cos'è successo. Al contrario della seconda funzione illustrata nella frase (17), questo terzo uso rende il *v.t.t.* quasi equivalente all'*o.v.t.*, dato che descrive azioni che si succedono in modo concatenato, ma differisce dall'*o.v.t.* nel

²³ Le parti tra le parentesi quadre sono state omesse dai partecipanti.

²⁴ Trad.: *Sì, mi ricordo ancora quando ne hanno, diciamo, organizzata una per me. Allora ero a casa di una mia amica e [...].*

²⁵ In olandese è abbastanza comune omettere il soggetto e il verbo finito nell'uso dei tempi composti come il *v.t.t.* Per chiarezza li abbiamo aggiunti tra parentesi.

²⁶ Trad.: *Però allora ho venduto dei gelati anche di notte nel sonno, e eh, sono stata alle prese con il calcolo per tutta la notte, e ho dormito male, perché effettivamente sono stata occupata con il lavoro per tutta la notte.*

²⁷ Trad.: *Non sapevo proprio dove fossi. E allora ho navigato con il mio cellulare, ho inserito 'Hart van Brabantlaan' e poi ho cominciato a seguire la freccia.*

senso che presenta gli eventi separatamente dal punto di vista del presente. Come nelle frasi (18) e (19), in cui i parlanti concludono i loro racconti, con questo uso del discorso rapportativo che è molto frequente alla fine della narrazione:

- | | |
|--|---------------|
| (19) a. En hij sjeesde meteen weg | <i>o.v.t</i> |
| b. maar ik had meteen het kenteken. | <i>o.v.t.</i> |
| c. En [*ik ben] die kroeg in gegaan | <i>v.t.t.</i> |
| d. en [*ik heb] alleen maar gezegd ‘pen en papier, pen en papier’ | <i>v.t.t.</i> |
| e. dus toen hebben ze hem nog kunnen achterhalen . ²⁸ | <i>v.t.t.</i> |

L'ultima cosa degna di nota è il modo di raccontare trovato nei dati di un partecipante. Nell'analisi dei suoi dati è risultato che usa il discorso *rapportativo* molto più spesso degli altri partecipanti (48%). I suoi discorsi creano un effetto particolare come se si trattasse della ripetizione di un elenco telefonico. Manca di fatto la coerenza narrativa tipica del modo *narrativo*. Prima dell'esperimento il partecipante ci ha informati che gli era stata diagnosticata la *Sindrome da deficit di attenzione e iperattività* o ADHD ed è noto che le persone che soffrono di ADHD possono raccontare in modo incoerente.

Possiamo passare ora ai risultati nel modo *rapportativo*. Riassumendo, la nostra ipotesi di partenza era che i parlanti olandesi in questo caso usino il *v.t.t.* per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO** e l'*o.v.t.* per esprimere invece l'aspetto **IMPERFETTIVO**.²⁹ Questo perché nel modo *rapportativo* le differenze aspettuali sono espresse dal tempo verbale, come succede sempre in italiano. Ancora una volta i risultati confermano l'ipotesi di partenza sebbene ciò non sia evidente dai dati riportati nella tabella 6, dove si osserva invece una preferenza per il *v.t.t.* (68% *v.t.t.* e 32% *o.v.t.*). Tuttavia se invece di considerare gli usi totali dei due tempi verbali li si considera in base all'aspettualità dell'azione descritta, la situazione diviene più chiara. In particolare ai verbi che nell'intreccio narrativo portano avanti la storia è stato assegnato un valore **PERFETTIVO**, mentre a quelli che sono deputati alla descrizione del retroscena è stato assegnato un valore **IMPERFETTIVO**. Si consideri a tal proposito la tabella 8:

tempo verbale	PERFETTIVO		IMPERFETTIVO	
	<i>v.t.t.</i>	<i>o.v.t</i>	<i>v.t.t</i>	<i>o.v.t</i>
numero	144	10	0	59
percentuale	93%	7%	0%	100%

Tabella 8 distribuzione dei verbi passati in olandese nel modo *rapportativo*.

Come ipotizzato i parlanti olandesi adoperano l'*o.v.t.* per esprimere l'aspetto **IMPERFETTIVO**, e il *v.t.t.* per esprimere l'aspetto **PERFETTIVO**. In (20) un esempio di risposta:

- | | | | |
|------|---|---------------|---------------------|
| (20) | a. Maandag, eh, heb ik bij de Efteling gewerkt. | <i>v.t.t.</i> | PERFETTIVO |
| | b. Dinsdag was ik vrij; | <i>o.v.t.</i> | IMPERFETTIVO |
| | c. toen ben ik lekker de stad in gegaan , | <i>v.t.t.</i> | PERFETTIVO |
| | d. [* heb ik] lekker geld uit zitten te geven. | <i>v.t.t.</i> | PERFETTIVO |
| | e. Ehm, ’s avonds is mijn vriend langsgekomen. | <i>v.t.t.</i> | PERFETTIVO |
| | f. Op woensdag heb ik gewerkt. ³⁰ | <i>v.t.t.</i> | PERFETTIVO |

²⁸ Trad.: *Ed è partito a tutto gas ma io mi sono scritta la targa. E sono entrata nel bar e ho solo detto: ‘carta e penna, carta e penna’, quindi allora hanno potuto rintracciarlo.*

²⁹ È opportuno sottolineare a questo riguardo che per esprimere l'aspetto imperfettivo gli olandesi utilizzano anche un altro tempo verbale, ovvero il *Voltooid Verleden Tijd* (*v.v.t.*). Questo è anche il motivo per cui nella tabella 8 la percentuale totale dell'imperfettivo è di 93. Il 7 % delle volte i parlanti olandesi utilizzano il *v.v.t.*

³⁰ Trad.: *Lunedì, eh, ho lavorato a Efteling. Martedì ero libera; allora me ne sono andata tranquillamente a fare shopping in centro, ho speso tanti soldi. Eh, la sera, è passato da me il mio ragazzo. Mercoledì ho lavorato.*

I dati relativi ai parlanti italiani necessitano di pochi commenti. In italiano come più volte ripetuto la dimensione discorsiva, intesa come distinzione tra modo *narrativo* e modo *rapportativo*, è irrilevante per la scelta del tempo verbale che dipende invece dall'aspettualità dell'evento. Questa stretta corrispondenza è ben illustrata dalla tabella 9, dove come nella tabella 8, i tempi verbali vengono classificati in base alla funzione aspettuale realizzato dall'evento nella narrazione.

		PERFETTIVO		IMPERFETTIVO	
domanda narrativa	tempo verbale	p. prossimo	imperfetto	p.prossimo	imperfetto
	numero	75	0	0	76
	percentuale	100%	0%	0%	100%
domanda rapportativa	tempo verbale	p. prossimo	imperfetto	p.prossimo	imperfetto
	numero	55	0	0	50
	percentuale	100%	0%	0%	100%

Tabella 9 distribuzione dei verbi passati in italiano rispetto all'aspettualità.

Riportiamo di seguito un esempio di una tipica risposta di parlanti italiani:

- (21) a. C'era un rettilineo. IMPERFETTIVO
b. Tutti gli altri **dormivano**, IMPERFETTIVO
c. io **ho avuto** un colpo di sonno, PERFETTIVO
d. **ho preso** un marciapiede. PERFETTIVO
e. Quindi la macchina **è schizzata** contro un muretto. PERFETTIVO
f. Nessuno **si è fatto** male. PERFETTIVO
g. Però, la macchina **si è distrutta** PERFETTIVO
h. e **abbiamo preso** tanta paura. PERFETTIVO

4. Conclusione e sviluppi futuri

Con il presente studio ci eravamo posti due obiettivi. Innanzitutto volevamo verificare sperimentalmente la validità dell'ipotesi in Boogaart 1999, secondo cui in olandese la dimensione pragmatica discorsiva costituisce una variabile talmente rilevante nella scelta dei tempi verbali, quali l'*onvoltooid verleden tijd* e il *voltooid tegenwoordige tijd*, da neutralizzare la distinzione aspettuale (nel modo *narrativo*). Secondo, volevamo mostrare come tale dimensione discorsiva non fosse invece discriminante nel sistema verbale dei passati in italiano, un sistema in cui è solo l'aspetto dell'azione espressa dal verbo a determinare l'opzione temporale appropriata. In entrambi i casi i risultati ottenuti confermano le ipotesi da cui siamo partiti.

Vorremmo a questo punto sottolineare come questi risultati possano essere ulteriormente estesi al campo dell'acquisizione della lingua seconda (L2), per far luce sui problemi incontrati da parlanti dell'olandese come prima lingua (L1) che si apprestano ad apprendere l'italiano come L2. In particolare i risultati ottenuti nella presente ricerca ci permetterebbero di formulare delle previsioni specifiche riguardo alle difficoltà incontrate dagli apprendenti olandesi dell'italiano. In una discussione sulle difficoltà acquisizionali è infatti inevitabile parlare in termini di *interferenza linguistica* tra le lingue coinvolte: se un parlante della lingua A acquisisce la lingua B, la sua madrelingua A può influire sulla struttura della grammatica della lingua di destinazione (B), facendo sì che la sua seconda lingua differisca da quella dei parlanti nativi relativamente a fenomeni specifici.

Nel dibattito generativista sulle condizioni che determinano l'influenza interlinguistica, l'ipotesi che oggi costituisce la base teorica di molte ricerche sull'acquisizione della L2 è quella formulata da Sorace & Filiaci 2006,³¹ anche

³¹ Quest'ipotesi è un'elaborazione di quella proposta in Hulk & Müller 2000 e in Müller & Hulk 2001.

denominata ipotesi dell’interfaccia (*interface hypothesis*). Secondo questa ipotesi una delle condizioni necessarie perché ci possa essere interferenza linguistica tra due lingue è che essa riguardi un fenomeno dell’interfaccia fra due sistemi cognitivi. Nell’uso della struttura grammaticale in questione devono essere cioè coinvolti due sistemi cognitivi, uno dei quali è normalmente costituito dalla pragmatica mentre l’altro può includere sia la sintassi che la semantica.³² In base alla teoria dell’interfaccia, il sistema verbale oggetto del presente studio costituisce un candidato ideale in quanto fenomeno che interessa sia la pragmatica (in olandese l’aspetto viene selezionato in base al contesto discorsivo) che la semantica (l’aspettualità) e la morfosintassi (la realizzazione del tempo). È inoltre soddisfatta anche l’altra condizione necessaria per l’occorrere dell’interferenza linguistica secondo l’ipotesi dell’interfaccia di Sorace e Filiaci, cioè che la struttura della lingua A sia superficialmente simile a quella della lingua B e ammetta più di un’interpretazione e che inoltre una di queste interpretazioni venga usata anche dalla lingua B.³³ Ritornando al sistema verbale, è evidente come si verifichi questa situazione dal momento che nella lingua A (italiano) sono a disposizione due tempi verbali per esprimere due differenti aspetti, mentre la lingua B (olandese), nel modo *narrativo*, ne possiede solo uno, come rappresentato nella tabella 10.

lingua A italiano	<i>p. prossimo/remoto</i> PERFETTIVO	<i>imperfetto</i> IMPERFETTIVO
lingua B olandese		<i>o.v.t.</i> PERFETTIVO + IMPERFETTIVO

```

graph TD
    A[lingua A  
italiano] -- "p. prossimo/remoto  
PERFETTIVO" --> B[lingua B  
olandese]
    A -- "imperfetto  
IMPERFETTIVO" --> C[o.v.t.  
PERFETTIVO + IMPERFETTIVO]
    B -- "interferenza" --> C
    
```

Tabella 10 Rappresentazione dei possibili problemi acquisizionali tra italiano e olandese.

Date queste premesse, nello specifico della nostra ricerca ci si potrebbe dunque aspettare una sovraestensione dell’*imperfetto* ad esprimere l’aspetto PERFETTIVO date le similarità morfosintattiche di questo tempo verbale con l’*onvoltooid verleden tijd* (sono infatti entrambi tempi semplici) e dato che in olandese questo verbo può essere usato nel modo *narrativo* per esprimere l’aspetto PERFETTIVO.

Analizzare i fenomeni grammaticali dal punto di vista di una possibile interferenza linguistica, esplicitandone condizioni e direzione, significa in ultima analisi riuscire a predire quale tipo di errore ci si aspetterà dagli apprendenti. Alla luce di queste considerazioni non è difficile comprendere la rilevanza di questi studi per la didattica delle lingue seconde. Conoscere i dati acquisizionali e le condizioni di interferenza tra le lingue permetterebbe infatti al docente di lingua di capire quali aspetti della L1 possano influenzare l’acquisizione della L2, e di conseguenza di adeguare le proprie strategie didattiche ai comportamenti linguistici degli apprendenti.

³² La pragmatica è generalmente assunta come un fattore determinante per l’interferenza linguistica data la sua complessa natura. La competenza pragmatica infatti è considerata un sistema cognitivo che si riallaccia ad altri sistemi cognitivi quali, la conoscenza di regole logiche, la teoria della mente, le regole della comunicazione e la conoscenza del *background* culturale, per citarne alcune. Per questo motivo è considerato un anello debole dal punto di vista acquisizionale sia per la L1 che la L2. Si veda Ifantidou 2014 per un approfondimento di questo tema relativamente alla L2.

³³ Cfr. Boogaart 1999.

Bibliografia

- Alkire, T. & C. Rosen. 2010. *Romance Languages. A Historical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. Langshaw. 1962. *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bertinetto, P. M. & M. Squartini. 1996. ‘La distribuzione del Perfetto Semplice e del Perfetto Composto nelle diverse varietà di italiano’. *Romance Philology* 49: 383-419.
- Bertinetto, P. M. 2000. ‘The progressive in Romance, as compared with English’. In: *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, a cura di Ö. Dahl, 559-604. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boogaart, R. 1999. ‘Aspect and temporal ordering: a contrastive analysis of Dutch and English’. PhD diss., Vrije Universiteit Amsterdam.
- Carey, K. 1994. ‘Pragmatics, subjectivity and the grammaticalization of the English perfect’. PhD diss., University of California, San Diego.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crain, S. & R. Thornton. *Investigations in Universal Grammar: A guide to Experiments on the acquisition of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Dardano, M. & P. Trifone. 2011. *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Gilardoni, S. 2005. *La Didattica dell’Italiano L2: Approcci teorici e orientamenti applicativi*. Milano: EduCatt.
- Gualmini, A., S. Hulsey, V. Hacquard & D. Fox. 2008. ‘The Question-Answer Requirement for Scope Assignment’. *Natural Language Semantics* 16: 205-237.
- Hulk, A. & N. Müller. 2000. ‘Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics’. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 3: 227-244.
- Ifantidou, E. 2014. *Pragmatic competence ad relevance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kirsten R., G. Geerts, J. de Rooij & M. C. van den Toorn. 1997. *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/ Wolters Plantyn.
- Korky, P. & V. Thomas. 2010. *Hennie de Heks*. Amsterdam, Leuven: Uitgeverij Sjalom and Davidsfond/Infodok.
- Lo Cascio, V. 1995. ‘On the relation between tense and aspect in Romance and other languages’. In: *Temporal reference, aspect and actionality*. Vol. 1: *Semantic and syntactic perspectives*, a cura di P. M. Bertinetto, V. Bianchi, J. Higginbotham & M. Squartini, 273-291. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Müller, N. & A. Hulk. 2001. ‘Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages’. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 1 -21.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of symbolic logic*. New York: the Free Press; London: Collier-Macmillan.
- Sandström, G. 1993. ‘When-clauses and the temporal interpretation of narrative discourse’. PhD diss., University of Umeå.
- Slabakova, R. & S. Montrul. ‘Genericity and Aspect in L2 Acquisition’. *Language Acquisition* 11, 3: 165-196.
- Smith, C. S. 1997. *The parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Sorace, A. & F. Filiaci. 2006. ‘Anaphora resolution in near-native speakers of Italian’. *Second Language Research* 22: 339-368.
- Sorace, A., L. Serratrice, F. Filiaci & M. Baldo. 2009. ‘Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuitions of older bilingual children’. *Lingua* 119: 460-477.
- Squartini, M. & P. M. Bertinetto. 2000. ‘The simple and compound past in Romance languages’. In: *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, a cura di Ö. Dahl, 403-439. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wijk, N. van. 1928. ‘Aspect en Aktionsart’. *De Nieuwe Taalgids* 22: 225-239.
- Zondervan A., L. Meroni & A. Gualmini. 2010. ‘Experiments on the role of the Question under Discussion for Ambiguity Resolution and Implicature Computation in Adults’. In: *Proceedings of the 18th Semantics and Linguistic Theory conference (SALT)*, a cura di T. Friedman & S. Ito, 765-777. Amherst, University of Massachusetts. DOI: <http://dx.doi.org/10.3765/salt.v18i0.2486>.

Parole chiave

tempo verbale, aspetto, pragmatica, bilinguismo, interferenza linguistica

Luisa Meroni è Assistant Professor presso il Dipartimento di Lingue Moderne dell’Università di Utrecht. Dopo essersi laureata in Filosofia del Linguaggio all’Università di Milano (1997), ha conseguito il dottorato in Linguistica presso l’Università del Maryland a College Park (2005). Dopo aver lavorato presso il MIT di Boston (Visiting Scholar) presso la McGill University a Montréal (Postdoc), è diventata ricercatrice presso l’Università di Utrecht con una borsa Marie Curie. La sua ricerca si concentra su tre aree dell’acquisizione del linguaggio: acquisizione della prima lingua, bilinguismo nei bambini e *sentence processing* negli ambiti della semantica e della pragmatica. Tra gli altri studi, Meroni ha condotto ricerche su come bambini e adulti risolvono le ambiguità sintattiche e semantiche che emergono dall’elaborazione della frase, un progetto finanziato dall’European Science Foundation (ESF).

Dipartimento di Lingue, Letteratura e Comunicazione - Italiano
Trans 10, 3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
L.Meroni@uu.nl

Yvoin van Spijk ha completato il bachelor in Lingua e Cultura italiana all’Università di Utrecht nel 2014. Ha conseguito il master in Linguistica alla stessa università nel 2015, dedicando la tesi all’influenza dell’olandese standard sul cambiamento linguistico dei dialetti della sua regione di provenienza, il Brabante. In collaborazione con Shalom Zuckerman, Manuela Pinto e Elly Koutamanis ha pubblicato l’articolo ‘A New Method for Testing Language Comprehension Reveals Better Performance on Passive and Principle B Constructions’ (2016). Con Jos Swanenberg (Università di Tilburg) sta pubblicando un articolo sulla ricerca svolta per la tesi di master. Dal 2015 insegna italiano e linguistica generale all’Università di Utrecht.

Obrechtstraat 12, 5151 PE Drunen (Paesi Bassi)
yvanspijk@gmail.com

Manuela Pinto è Assistant Professor di lingua e linguistica italiana all’università di Utrecht. I suoi interessi e la sua esperienza includono la linguistica formale, la psicolinguistica e la linguistica applicata, particolarmente nel campo del bilinguismo simultaneo e dell’acquisizione della L2. Il progetto a cui sta lavorando attualmente ha come obiettivo la creazione di uno strumento - il *Coloring Book Test* - per misurare l’acquisizione del vocabolario nei bambini di madrelingua olandese e in quelli con un’altra madrelingua. È anche attiva nella diffusione della conoscenza scientifica più aggiornata nel campo dell’acquisizione di due o più lingue e organizza regolarmente conferenze e workshops per famiglie bilingui, professionisti e altri interessati a questo fenomeno.

Dipartimento di Lingue, Letteratura e Comunicazione - Italiano
Trans 10, 3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
m.pinto@uu.nl

SUMMARY

Time and aspect in speech

Italian and Dutch in comparison

The Italian and Dutch verbal systems differ not only in the richness of the forms exhibited by Italian, but also in the way in which aspect is realized in the two languages. Despite a number of similarities, the Italian past tense is potentially problematic for a Dutch speaker from both an aspectual and a pragmatic point of view. The present study aims to highlight a possible differentiating factor on the use of past tenses in the two languages. In particular we follow Boogart (1999), who studied the verbal system of Dutch and English, and propose that while the ‘discursive mode’ (i.e. the speaker’s intentions) is relevant in determining the choice between different past tenses in Dutch, it is irrelevant when the same choice has to be made in Italian. In order to evaluate this hypothesis we report the results of a study conducted with monolingual speakers of Dutch and Italian. The results show that while the ‘discursive mode’ is crucial in Dutch, Italian responds solely to aspectuality. Furthermore, our data suggest that aspect is in Dutch mainly a pragmatic phenomenon. In highlighting a clear difference between the two languages, our study constitutes an important contribution to the study of cross linguistic interference in learning a second language, since it explains the nature and direction of linguistic interference in Dutch native speakers (L1) learning Italian (L2).

Dirlo o non dirlo?

Discrezione in situazioni imbarazzanti nella cultura italiana e in quella olandese

Mathilde Schuringa & Manuela Pinto

Introduzione

Metti il caso che sei a casa dei tuoi suoceri per la prima volta e vedi che a tuo suocero è rimasta della gomma da masticare nella barba. Che cosa faresti? Se non dici niente potresti passare per poco sincera. Se invece dici qualcosa potresti fare la figura della maleducata. La decisione di dire qualcosa e la scelta delle parole più adatte per esprimersi possono essere molto imbarazzanti per l'interlocutore ma allo stesso tempo possono mettere in pericolo la nostra faccia pubblica, cioè l'impressione che gli altri hanno di noi.¹ Nel prendere una decisione così delicata teniamo conto di fattori di natura diversa. Fattori esterni all'individuo quali, per esempio, la distanza sociale, la distanza di potere o la rilevanza, ma anche fattori interni quali le norme e i valori della cultura con cui l'individuo si identifica. In questo lavoro ci occupiamo proprio di quest'ultimo aspetto e tentiamo di determinare se in situazioni imbarazzanti la cultura olandese differisce sostanzialmente dalla cultura italiana. Data una situazione imbarazzante, sono più discreti gli italiani o gli olandesi? Quali strategie linguistiche vengono usate? E da quali fattori viene determinata la scelta di queste strategie? Analizzando le scelte linguistiche e pragmatiche fatte da parlanti nativi di queste due lingue, cerchiamo di determinare se queste scelte vengono determinate da caratteristiche tipiche di una data cultura oppure dalle forme linguistiche che i parlanti hanno a propria disposizione.²

La presente ricerca è di tipo euristico e il metodo utilizzato per raccogliere i dati ha come obiettivo inventarizzare e confrontare le strategie di comunicazione e le forme linguistiche utilizzate in olandese e in italiano nell'espressione della discrezione. A tal fine abbiamo fatto compilare a 30 adulti italiani e 30 adulti olandesi un questionario e un *discourse completion task* (DCT). I due test contestualizzano 12 incidenti imbarazzanti e invitano i soggetti ad indicare la propria reazione in tali situazioni. L'analisi quantitativa dei dati raccolti non evidenzia differenze rilevanti nella scelta delle strategie da parte dei due gruppi. L'analisi qualitativa, invece, rivela una maggiore presenza di marcatori lessicali nelle risposte dei soggetti italiani. La funzione di questi elementi linguistici sarebbe quella di attenuare l'imposizione dell'enunciato giustificando quindi il tono più discreto percepito negli enunciati italiani.

Il presente articolo è strutturato come segue. Nel capitolo 1 vengono introdotti i concetti chiave della ricerca e viene data un'analisi dettagliata degli elementi linguistici coinvolti in una situazione imbarazzante. Nel capitolo 2 viene presentato il

¹ Cfr. Brown & Levinson 1987.

² Cfr. Müller-Jacquier 2000.

metodo utilizzato per raccogliere i dati e i relativi criteri di classificazione e di analisi. I risultati dei due test vengono presentati nel capitolo 3 e valutati nel capitolo 4. Infine la conclusione dà un breve sommario dei punti più importanti di questo lavoro.

1. Schiettezza e discrezione

Il concetto di schiettezza è strettamente collegato al concetto di discrezione. Una persona schietta, di norma, esprime le proprie opinioni in modo diretto, senza tenere conto dell'effetto che queste opinioni possono avere sull'interlocutore. Questo atteggiamento diretto viene interpretato come una mancanza di discrezione. La schiettezza però, può avere gradazioni diverse a seconda dei mezzi linguistici scelti. Normalmente si distinguono tre categorie di schiettezza: la diretta, la diretta convenzionale e l'indiretta non convenzionale.³ A queste tre categorie ne abbiamo aggiunta una quarta, la schiettezza indiretta che corrisponde alla situazione in cui il soggetto si astiene dal (re)agire tacendo e/o allontanandosi. La tabella 1 mostra la variazione della strategia in base al grado di schiettezza.

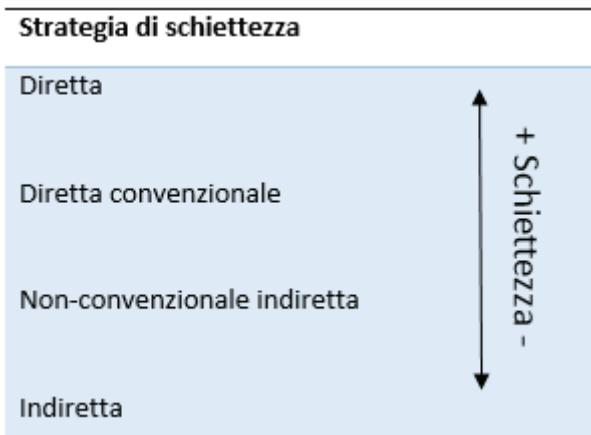


Tabella 1 Strategie di schiettezza

Con la strategia diretta si usa un verbo performativo, come ‘ti chiedo di’ in ‘ti chiedo di spostare quella macchina’, che spinge l’interlocutore a reagire. Nel caso della strategia diretta convenzionale, l’atto linguistico utilizzato ha la forma di una proposta che lascia all’interlocutore la libertà di azione. Un esempio di frase in cui viene usata la forma diretta convenzionale è ‘puoi spostare quella macchina?’. Con una strategia indiretta non-convenzionale invece il parlante dà solo un accenno al problema – come, per esempio in ‘ehm, non posso passare con la bicicletta ...’ – e quindi lo scopo dell’atto linguistico può non essere immediatamente chiaro all’interlocutore. Infine, con la strategia indiretta si preferisce tacere.

Oltre alle strategie, anche le marcature interne ed esterne danno un’indicazione della schiettezza.⁴ Le marcature interne vengono usate per rendere una richiesta meno diretta e hanno una funzione lenitiva (*per favore, magari, eventualmente*). Le marcature esterne sono invece forme che hanno la funzione di dare, per esempio, una giustificazione per la richiesta fatta (‘scusa se ti interrompo, ma...’).

Nella scelta di una strategia di schiettezza il contesto ha un ruolo molto importante. Il grado in cui una persona è schietta – la *politeness* – dipende da tre fattori

³ Cfr. Blum-Kulka *et al.* 1989, Brown & Levinson 1987; Billmeyer & Varghese 2000; Hendriks & Le Pair 2004.

⁴ Cfr. Hendriks & Le Pair 2004.

principali: la distanza sociale, la distanza di potere e la rilevanza.⁵ La distanza sociale indica il grado di familiarità tra gli interlocutori, la distanza di potere invece ne determina la posizione gerarchica. Infine la rilevanza è il fattore che impone al parlante di agire: quando la rilevanza è grande, la situazione è molto imbarazzante per l'interlocutore e quindi il parlante si sente in dovere di agire per salvarlo dall'imbarazzo.

2. Metodo

Per esaminare l'uso della discrezione nelle due lingue ci servivano due tipi di dati: 1) dati che ci permettessero di individuare e quantificare le preferenze a livello di strategie pragmatiche (analisi quantitativa), e 2) dati che rivelassero i dettagli delle scelte linguistiche a livello di morfosintassi e di lessico (analisi qualitativa). Nel primo caso abbiamo utilizzato un questionario con domande a scelta multipla riguardo a 8 situazioni imbarazzanti. Si tratta di piccoli incidenti quotidiani più o meno imbarazzanti (un cappello sulla manica, una briciola sul mento, escrementi sotto le scarpe, ecc.) che però a seconda delle persone coinvolte nell'atto comunicativo, vale a dire della loro distanza sociale e della relativa distanza di potere, possono dare luogo a situazioni di grave imbarazzo e quindi mettere in pericolo *la faccia* dei partecipanti all'evento comunicativo. In (1) viene riportato un esempio tratto dal questionario in italiano. I partecipanti all'esperimento prendono atto della situazione descritta nel testo e fanno una scelta tra (a), (b), (c) o (d) indicando così quale sarebbe la loro reazione più probabile in una situazione simile.

- (1) Hai lezione di un professore che vedi per la prima volta. Dopo la lezione gli chiedi qualcosa in corridoio e mentre parli noti che il professore ha una briciola sul mento. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?
- Non farei o direi niente.
 - Mi scusi, ma ha una briciola sul mento.
 - Ha qualcosa sul mento.
 - Farebbe bene a passare con la mano sul mento.

Nelle 8 situazioni sono presenti 3 variabili: la rilevanza (la gravità dell'incidente), la distanza sociale (familiare/sconosciuto) e la distanza di potere (compagno di studi/professore). Queste variabili sono state manipolate in modo da avere tutte le combinazioni logicamente possibili.⁶ Le stesse 8 situazioni sono state poi tradotte in olandese per i parlanti di madrelingua di olandese.

Nel secondo caso, cioè per l'analisi qualitativa, ci siamo invece serviti di un *Discourse Completion Task* (DCT). Questo metodo è una forma di elicitation di dati linguistici semi-guidata in quanto permette al ricercatore di raccogliere dati pressoché autentici, mantenendo però il controllo del contesto.⁷ I soggetti considerano 4 situazioni imbarazzanti e nello spazio libero riportano come avrebbero (re)agito nel caso si fosse trattato di una situazione reale. L'esempio in (2) illustra una di queste situazioni:

- (2) È giovedì mattina e il sole splende. Stai andando a lezione in autobus. L'autobus è pieno di studenti e molto vicino a te c'è una ragazza, una studentessa, con del muco che le esce dal naso. Sembra che la ragazza non si accorga di niente. Che cosa diresti e/o faresti?
-

⁵ Cfr. Brown & Levinson 1987, Leech 1987 2005, 2007; Spencer-Oatey & Franklin 2009.

⁶ Cfr. Leech 1987, 2005, 2007; Spencer-Oatey & Franklin 2009.

⁷ Cfr. Blum-Kulka, Brown & Kasper 1989, ma anche Nurani 2009.

A differenza del questionario che riflette soprattutto le strategie comunicative utilizzate, il DCT ci fornisce anche dati prettamente linguistici (lessico e morfosintassi) che possono essere analizzati a livello qualitativo e determinare quindi se nelle due lingue ci sono differenze nella scelta delle forme linguistiche che vengono impiegate in situazioni di imbarazzo. Anche il DCT è poi stato tradotto in olandese per i soggetti di madre lingua olandese.

Nel DCT sono stati presi in considerazione alcuni fattori specifici che potrebbero influire sulle scelte linguistiche. Questi fattori sono in primo luogo la distanza di potere e la distanza sociale. Per avere una visione più completa di come vengono attuate certe scelte linguistiche abbiamo inoltre tenuto conto dello stato emotivo del parlante e del luogo in cui il parlante e l'interlocutore si trovavano. Il fattore della rilevanza è stato invece tenuto costante, in quanto le maggiori differenze fra le culture latine (come quella italiana) e le culture anglo-germaniche (come quella olandese) pare riguardino soprattutto la distanza di potere e la distanza sociale.⁸

2.1. Criteri di analisi

Il nostro primo obiettivo era dare un quadro generale delle preferenze dei soggetti nelle due lingue e nelle due culture. Nel questionario a scelta multipla utilizzato le risposte corrispondevano alle 4 possibili strategie: strategia diretta, diretta convenzionale, indiretta non-convenzionale e indiretta. Abbiamo poi definito un sistema di punteggio con cui misurare il grado di schiettezza di ogni risposta. Più diretta è la risposta, più punti vale. La strategia diretta vale 4 punti mentre quella indiretta ne vale 1. Più alto è il punteggio di schiettezza, meno discreti sono i soggetti e viceversa. L'esempio (3) illustra questo metodo. Il soggetto legge il breve testo che descrive la situazione e sceglie una delle opzioni presentate sotto. Ogni opzione è costruita in modo tale da rappresentare una tipica strategia di reazione e il punteggio finale dà quindi un'impressione immediata delle preferenze dei soggetti testati.

- (3) Ti trovi nel treno e di fronte a te sta dormendo un ragazzo della tua età. Mentre il ragazzo dorme ti accorgi che dalla sua bocca esce saliva e ha tutto il mento e la maglietta sbavati. Quando si sveglia sembra che non si accorga di niente. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?
- Hai della saliva su tutto il mento e la maglietta. STRATEGIA DIRETTA
 - Dovresti un attimo pulirti il mento e la maglietta. STRATEGIA DIRETTA CONVENZIONALE
 - Hai qualcosa sulla maglietta e sul mento. STRATEGIA INDIRETTA NON-CONVENZIONALE
 - Non farei o direi niente. STRATEGIA INDIRETTA

Il nostro secondo obiettivo era verificare se le tendenze rivelate dai dati del questionario a scelta multipla venissero confermate dai dati di produzione, cioè dalle risposte date al DCT. Inoltre volevamo esaminare in dettaglio le scelte linguistiche fatte all'interno di ogni strategia usata per poi fare un confronto tra le due lingue. A tal fine le risposte date al *Discourse Completion Task* sono state prima classificate in base al tipo di strategia a cui più si avvicinavano e ne sono stati calcolati i valori assoluti e le percentuali. Per individuare una possibile correlazione tra le tre variabili - distanza di potere, distanza sociale e rilevanza - e la strategia scelta, ovvero, per individuare un possibile modello nella scelta di una strategia per compiere un atto linguistico che può essere imbarazzante, è stata svolta un'analisi statistica utilizzando il Wilcoxon test (SPSS) ed esaminando le scelte fatte per ogni singola variabile. Per

⁸ Cfr. Ulijn 1995, Hofstede 1991, Le Pair 1996.

ogni situazione in cui, per esempio, la distanza sociale era alta, abbiamo verificato quante volte è stato scelto un certo tipo di strategia. In questo modo è stato possibile evidenziare eventuali preferenze nella scelta della strategia più adeguata in relazione a una determinata variabile: più consistente è l'uso di una data strategia nell'insieme delle domande con la stessa variabile, più grande è l'influenza di questa variabile.

Dopo l'analisi delle strategie, gli stessi dati sono stati esaminati da un punto di vista qualitativo, isolando e studiando le marcature interne ed esterne. Più marcatori ci sono nelle risposte date, più esse vengono percepite come discrete. La frequenza delle marcature interne ed esterne dei due gruppi è stata calcolata e messa a confronto nel tentativo di stabilire chi è più discreto: gli italiani o gli olandesi.

2.2. Partecipanti all'esperimento

Alla ricerca hanno partecipato in totale 60 persone (30 monolingui italiani e 30 monolingui olandesi) che sono state reclutate utilizzando un questionario socio-demografico. Per questa ricerca contrastiva volevamo soggetti monolingui. Nei Paesi Bassi è raro trovare una persona assolutamente monolingue, soprattutto tra i giovani. Per questo motivo nel questionario abbiamo incluso due domande: a) ‘qual è la tua lingua madre?’ e b) ‘hai mai abitato all'estero per un periodo di più di tre mesi?’. Solo i soggetti che hanno riportato una sola lingua madre sono stati classificati come monolingui e inclusi nell'esperimento. I soggetti che hanno riportato di aver vissuto all'estero per più di tre mesi non sono stati scartati ma classificati come sottogruppo, per poter svolgere in seguito un'analisi più dettagliata. Infatti la presenza di una seconda lingua e una lunga permanenza all'estero potrebbero influire sulle scelte linguistiche e rendere l'analisi contrastiva meno trasparente. I soggetti provenivano da diverse regioni dell'Italia e dei Paesi Bassi, erano residenti nel paese di origine al momento dell'esperimento ed erano in età compresa fra i 18 e 30 anni. La metà dei soggetti olandesi e italiani aveva un livello di istruzione universitario, l'altra metà un livello di scuola superiore (istituto professionale o tecnico). La tabella 2 riporta i dati sociodemografici più importanti.

	ITALIANI (N=30)	OLANDESI (N=30)
maschio	46.7%	13.33%
femmina	53.3%	86.67%
permanenza all'estero	35.71%	40%
liv. istruzione universitario	50.57%	53.33%
liv. istruzione medio/sup.	45.47%	46.67%

Tabella 2 Dati sociodemografici dei partecipanti all'esperimento.

3. Risultati

3.1. L'analisi quantitativa

3.1.1. Risultati generali

I risultati del primo test - il questionario a scelta multipla - non rivelano grosse differenze tra i soggetti italiani e quelli olandesi. La tabella (3) riporta il numero assoluto e la percentuale della frequenza con cui una determinata strategia è stata scelta dai due gruppi. I valori sono molto simili e mostrano che per entrambi i gruppi la strategia indiretta è la scelta preferita: 36.3% per gli italiani, 31.7% per gli olandesi. La strategia diretta convenzionale è invece la forma usata di meno: per entrambi i gruppi solo il 9.2%.

	Diretta	Diretta convenzionale	Indiretta non-convenzionale	Indiretta
Italiani	79 32.9%	22 9.2%	52 21.7%	87 36.3%
Olandesi	74 30.8%	22 9.2%	68 28.3%	76 31.7%

Tabella 3 Risultati generali dell'analisi quantitativa.

3.1.2. Il grado di schiettezza

Il grafico (1) rappresenta il grado di schiettezza dei soggetti italiani e di quelli olandesi per ogni singola situazione.⁹ Più è lunga la barra, e più diretta, e quindi meno discreta, è la risposta.

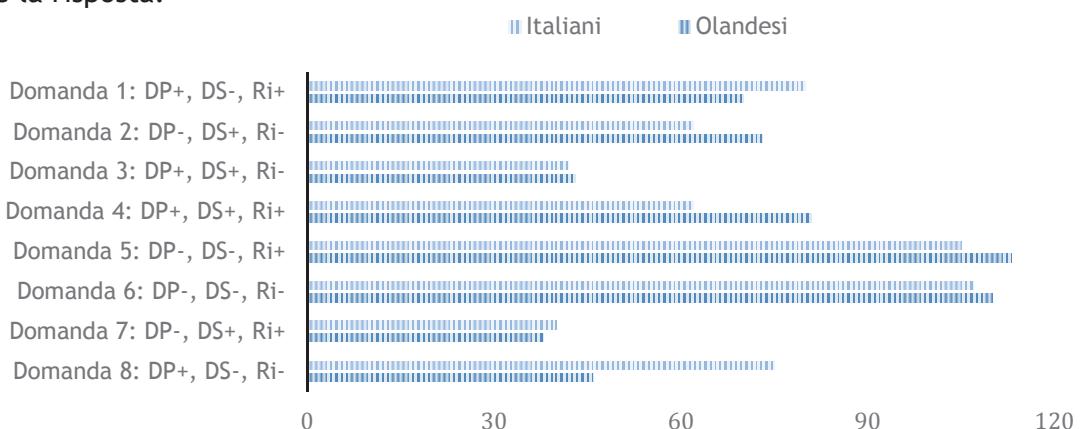


Grafico 1 Grado di schiettezza - parte quantitativa

Parlando in termini generali, il punteggio medio totale dei soggetti italiani è 71.63 e il punteggio medio degli olandesi è 71.75. Una prima conclusione è quindi che il grado di schiettezza dei due gruppi è pressoché identico. Il grafico mostra però che la domanda 4 e la domanda 8 evidenziano delle differenze tra gli olandesi e gli italiani. In 4 la differenza viene causata soprattutto dal fatto che 12 soggetti italiani hanno scelto la strategia indiretta, che vale solo 1 punto, mentre solo due olandesi hanno scelto questa strategia. Nessun soggetto italiano ha usato la strategia indiretta non-convenzionale, mentre invece è stata usata da tre olandesi. Inoltre i soggetti olandesi hanno usato più strategie dirette e indirette non-convenzionali. Nel caso della domanda 8 la grande differenza di punteggio per la schiettezza deriva soprattutto dal fatto che gli italiani hanno usato più spesso (12 volte) una strategia diretta rispetto ai soggetti olandesi. Per questi ultimi si registra un unico caso di strategia diretta. La maggior parte degli

⁹ Per il testo completo del questionario a scelta multipla si rimanda all'appendice.

olandesi sceglie di non dire o fare niente, e nel caso in cui dicesse qualcosa, darebbe la preferenza alla strategia indiretta non-convenzionale.

La tabella (4) riporta il grado di schiettezza in termini numerici per ognuna delle 8 situazioni:

	1	2	3	4	5	6	7	8
Italiani	80	62	42	62	105	107	40	75
Olandesi	70	73	43	81	113	110	38	46

Tabella 4 Gradi di schiettezza - parte quantitativa

Si osserva che il grado di schiettezza e le strategie usate per rispondere alle domande 3, 5, 6 e 7 si assomigliano molto (si veda la sottolineatura), mentre invece il grado di schiettezza e le strategie usate per rispondere alle domande 1, 4 e 8 sono molto diverse (si veda la sottolineatura). Nelle risposte in cui il grado di schiettezza è simile tra i due gruppi, il valore della distanza di potere risulta quasi sempre basso. Sembra quindi che quando la distanza di potere è bassa, i soggetti italiani e i soggetti olandesi usino un grado di discrezione simile. Nelle risposte che si differenziano la distanza di potere è nella maggioranza dei casi alta: in due delle tre domande, il grado di schiettezza degli italiani è più alto di quello degli olandesi, suggerendo che i soggetti italiani si fanno influenzare di meno da una distanza di potere alta rispetto ai soggetti olandesi.

Quindi, entrambi i gruppi sembrano usare lo stesso grado di discrezione; i soggetti olandesi, però, sembrano essere leggermente più sensibili dei soggetti italiani al fattore ‘distanza di potere’.

3.1.3. L'influenza delle variabili

La tabella (5) mostra la frequenza di scelta per ogni strategia relativa alle tre variabili. Si osserva che i soggetti italiani si fanno influenzare principalmente dalla distanza sociale, mentre invece per i soggetti olandesi si sono identificati due fattori con un'influenza simile: la distanza di potere e la distanza sociale. Per entrambi i gruppi la rilevanza non sembra essere particolarmente importante per la scelta della strategia. I risultati del test statistico confermano queste osservazioni.

	Distanza di potere alta	Distanza di potere bassa	Distanza sociale Alta	Distanza sociale bassa	Rilevanza alta	Rilevanza bassa
Diretta		It (40,8%) Ol (46,7%)		It (54,2%) Ol (44,2%)		
Diretta convenzionale						
Indiretta non-convenzionale	Ol (48,3%)				Ol (36,4%)	
Indiretta	It (40%)		It (60%) Ol (50%)		It (33%)	It (40%) Ol (41,7%)

Tabella 5 Strategia preferita per ogni variabile - It = soggetti italiani, Ol = soggetti olandesi

3.1.4. I risultati quantitativi in sintesi

L'analisi dei risultati della parte quantitativa del questionario ci porta alle seguenti conclusioni preliminari. Prima di tutto si osserva che le risposte dei due gruppi a livello quantitativo non presentano sostanziali differenze e che anche il grado di schiettezza risulta essere molto simile. Poi, per quanto riguarda il ruolo delle tre variabili, si osserva che la distanza sociale è la variabile che influenza di più gli italiani nelle loro scelte di strategia, mentre invece i soggetti olandesi sembrano essere sensibili non solo alla variabile della distanza sociale ma anche a quella della distanza di potere. Nel caso in cui la distanza di potere è bassa, i soggetti olandesi preferiscono delle strategie più dirette, risultando quindi meno discreti. In quanto alla variabile della distanza sociale, per entrambi i gruppi vale che quando questa è bassa, le risposte sono più indiscrete, mentre invece quando questa è alta, le risposte sono più discrete. Infine per entrambi i gruppi vale che la rilevanza non sembra influire sulla scelta della risposta.

Quindi, in base a quanto esaminato fino a questo punto, si può cautamente concludere che l'uso della discrezione in situazioni imbarazzanti è uguale per gli italiani e per gli olandesi. L'unica differenza osservabile tra i due gruppi è nei fattori che portano a scegliere una strategia più diretta. Per i soggetti italiani questa è la distanza sociale. Per i soggetti olandesi è la distanza sociale ma anche la distanza di potere.

3.2. Risultati. L'analisi qualitativa

3.2.1. Risultati generali

I risultati del DCT confermano la distribuzione delle preferenze riscontrata con il questionario a scelta multipla: a livello di scelta della strategia, i due gruppi non presentano differenze rilevanti. La tabella 6 riporta i dati assoluti e le percentuali del DCT. La strategia più usata dai due gruppi è quella indiretta: 40.8% per gli italiani, 38.3% per gli olandesi. La strategia meno usata è quella diretta per i soggetti olandesi (15.8%) e quella diretta convenzionale per i soggetti italiani (20%). Questi valori confermano quindi che la frequenza con cui le strategie vengono usate è molto simile.

	Diretta	Diretta convenzionale	Indiretta non-convenzionale	Indiretta
Italiani	24 20%	17 14.2%	30 25%	49 40.8%
Olandesi	19 15.8%	24 20%	31 25.8%	46 38.3%

Tabella 6 Risultati generali del test qualitativo

La tecnica del DCT ci permette però di svolgere anche un'analisi qualitativa delle scelte lessicali e morfosintattiche fatte dai soggetti e di ottenere quindi un quadro più dettagliato delle preferenze dei due gruppi. L'esempio (4a) illustra la strategia indiretta utilizzata da un soggetto italiano: il soggetto non solo non direbbe niente ma esprime anche il proprio disgusto per la situazione poco igienica. Gli esempi (4b) e (4c) mostrano invece che la stessa strategia indiretta non-convenzionale acquista una sfumatura diversa a seconda di chi la utilizza. I soggetti italiani tendono ad agire (per es. offrendo un fazzolettino), mentre invece i soggetti olandesi preferiscono esprimere verbalmente o tramite un gesto la causa dell'imbarazzo. Infine l'esempio (5) mostra

che i soggetti italiani coinvolgono più spesso gli astanti per condividere le proprie emozioni.

- (4) È giovedì mattina e il sole splende. Stai andando a lezione in autobus. L'autobus è pieno di studenti e molto vicino a te c'è una ragazza, una studentessa, con del muco che le esce dal naso. Sembra che la ragazza non si accorga di niente. Che cosa diresti e/o faresti?
- 4a. Soggetto italiano: ‘Mi girerei dall'altra parte perché mi darebbe molto fastidio e potendo mi allontanerei. Naturalmente non direi niente’.
 4b. Soggetto italiano: ‘Gli porgo il mio pacco di fazzoletti’.
 4c. Soggetto olandese: ‘Farei un gesto, come passare con la mia mano sul naso in modo che si renda conto del fatto che c'è qualcosa che non va con il suo naso e che capisca la situazione così. Un approccio diretto tramite parole è più imbarazzante’.
- (5) Martedì sera, dopo aver studiato tutto il giorno, sei andato/a in palestra ad allenarti. Stai facendo esercizio sulla cyclette e di fianco a te c'è un signore sulla quarantina che ha appena finito la sua sessione di cyclette e sembra molto affaticato dall'allenamento. Noti che mentre scende dalla bici, il suo pantaloncino rimane attaccato alla sella della bici. Il signore non se ne rende conto e continua a scendere il che fa sì che sul pantaloncino si crei uno strappo. Il signore nel frattempo è sceso del tutto dalla cyclette e si sta dirigendo verso un altro macchinario. Che cosa diresti e/o faresti?
- 5a. Soggetto italiano: ‘Scoppio a ridere e cerco con lo sguardo qualche faccia conosciuta che rida con me all'insaputa del signore’.
 5b. Soggetto italiano: ‘Riderei con il signore e gli altri presenti in palestra’.
 5c. Soggetto olandese: ‘Riderei di nascosto’.

3.2.2. Il grado di schiettezza e le marcature

Nel grafico (2) vediamo il grado di schiettezza dei soggetti italiani e di quelli olandesi per ognuna delle quattro situazioni del DCT. Anche in questo caso tanto più lunga è la barra, quanto più diretta è la risposta. I due gruppi non presentano differenze significanti.

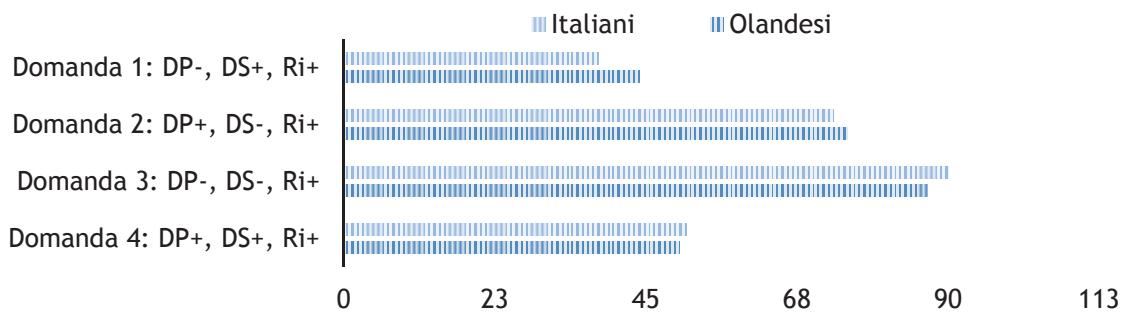


Grafico 2 Grado di schiettezza - parte qualitativa

La tabella 7 riporta in formato numerico il grado di schiettezza per ogni situazione del DCT. Il valore medio di schiettezza dei soggetti italiani è 63, quello dei soggetti olandesi è 64.

	1	2	3	4
Italiani	38	73	90	51
Olandesi	44	75	87	50

Tabella 7 Grado di schiettezza - parte qualitativa

I risultati del secondo test confermano quindi le tendenze generali emerse già con il primo test: i due gruppi non presentano differenze rilevanti per quanto riguarda la preferenza di strategia e il grado di schiettezza.

Passiamo ora all'esame del contenuto lessicale delle risposte del DCT. In questa analisi abbiamo distinto le marcature interne da quelle esterne. I marcatori interni sono forme lessicali che vengono usate per rendere una richiesta meno diretta e hanno quindi una funzione lenitiva. Esempi di marcature interne sono: i marcatori di gentilezza (*per favore, grazie*), i *downtoners* (*magari, eventualmente*) e gli *understaters* (*un attimo, un po'*). Le marcature esterne, invece, vengono realizzate tramite proposizioni che hanno la funzione di modificare il messaggio fornendo una giustificazione o ragione per la richiesta (... *perché tutti ridono di te*), presentando una richiesta provvisoria (*ti volevo chiedere qualcosa ...*) oppure come *disarmer* (*scusa se ti interrompo, ma ...*). Come mostra la tabella 8, i soggetti italiani usano in totale 37 marcature lessicali, mentre gli olandesi ne usano 30.

Marcatura		Soggetti italiani				Totale	Soggetti olandesi				Totale
		1	2	3	4		1	2	3	4	
Interna	Gentilezza	-	6	-	-	6	-	-	-	-	-
	Downtoner	1	2	-	4	7	1	1	5	3	10
Esterna	Giustificazione	-	-	9	1	10	-	3	8	-	11
	Disarmer	1	7	4	2	14	-	8	-	1	9
	Totale	2	15	13	7	37	1	12	13	4	30

Tabella 8 Marcature lessicali

Questo vuol dire che anche se le strategie usate si assomigliano e il grado di schiettezza è uguale, i soggetti italiani sono un po' più discreti di quelli olandesi perché l'uso delle marcature rende le loro risposte meno dirette. L'esempio (6) illustra l'effetto delle marcature lessicali. (6a) e (6b) sono due delle risposte originali ottenute con il DTC. In (6c) e (6d) le stesse risposte vengono ripetute senza marcature lessicali. Sebbene le strategie rimangano identiche (in entrambi i casi si tratta di una strategia indiretta non-convenzionale), l'atto linguistico in (6c) e in (6d), in cui i marcatori lessicali sono stati eliminati, risulta meno discreto dell'atto linguistico in (6a) e in (6b).

- (6)
 - a. Scusi signore forse ha strappato i suoi pantaloncini!
 - b. Mi sa che le è rimasta un po' di gomma da masticare sulla barba ...
 - c. Ha strappato i pantaloncini!
 - d. Le è rimasta gomma da masticare sulla barba...

Quindi, sebbene il grado di schiettezza sia uguale, ci sono comunque delle differenze

di stile. Per esempio, nelle situazioni in cui la distanza sociale è bassa (nel DTC la situazione 1 e la situazione 3), la strategia indiretta non-convenzionale preferita in questi casi permette di personalizzare il messaggio utilizzando marcatori lessicali. L'inserimento di termini quali *magari*, *un po'*, *scusi*, *perché...*, mitiga l'imposizione e aggiunge nel contempo materiale lessicale che riflette lo stato d'animo del soggetto.

3.2.3. L'influenza delle variabili

La variabile che influenza di più sia il grado di schiettezza che la strategia usata da parte dei soggetti, è per entrambi i gruppi la distanza sociale (tabella 9). Questo vuol dire che quando la distanza sociale è bassa, la schiettezza è alta e le strategie usate sono dunque più dirette. Quando la distanza sociale è alta, la schiettezza è bassa e dunque le strategie usate sono più discrete.

	Distanza di potere alta	Distanza di potere bassa	Distanza sociale alta	Distanza sociale bassa
Diretta				It (31,7%)
Diretta convenzionale		Ol (40%)		Ol (35%)
Indiretta non- Convenzionale				
Indiretta	It (46,7%) Ol (45%)	It (35%)	It (65%) Ol (58,3%)	

Tabella 9 Strategia preferita per ogni variabile - It = soggetti italiani, Ol = soggetti olandesi

Ciò che si nota per i due gruppi è che benché la distanza sociale abbia un'influenza maggiore sulla schiettezza, la distanza di potere può rafforzare o attenuare la risposta: quando la distanza di potere è alta, la schiettezza delle risposte è più bassa rispetto a quando la distanza di potere è bassa. In base a questi dati si può cautamente suggerire che la distanza sociale sembra essere la variabile più determinante nella scelta di una strategia; la distanza di potere, invece, pare avere una funzione più marginale e, almeno nei dati qui studiati, pare essere responsabile della scelta delle marcature lessicali.

3.2.4. I risultati qualitativi in sintesi

I dati del DCT confermano la tendenza generale osservata nel primo test con domande a scelta multipla: le strategie di schiettezza utilizzate dai due gruppi nel DCT sembrano essere molto simili. Nel caso del DCT la strategia di schiettezza preferita è quella indiretta. Tuttavia, al di là di questa somiglianza superficiale, si sono osservati alcuni dettagli interessanti a livello lessicale che modificano la forza illocutoria dell'enunciato e che distinguono lo stile dei soggetti italiani da quello dei soggetti olandesi. L'utilizzo delle marcature lessicali ha infatti come effetto che gli enunciati dei soggetti italiani vengono percepiti come più discreti rispetto agli enunciati dei soggetti olandesi.

4. Discrezione e consapevolezza linguistica

L'obiettivo di questa ricerca era cercare di determinare eventuali differenze tra italiani e olandesi nel grado di schiettezza in situazioni imbarazzanti. L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati sperimentali raccolti non ha rilevato differenze significanti a livello di strategie: per entrambi i gruppi vale che la strategia di schiettezza preferita è la indiretta non-convenzionale per le domande a scelta multipla e la indiretta per il DCT. In entrambi i casi la distanza sociale sembra essere decisiva per il grado di schiettezza scelto. L'analisi qualitativa a livello lessicale ha però rivelato alcune differenze interessanti negli enunciati dei due gruppi. L'utilizzo di un numero maggiore di marcature lessicali da parte dei soggetti italiani risulta avere un effetto mitigatore sull'imposizione dell'enunciato, per cui esso viene percepito come più discreto.

La distinzione tra strategie di schiettezza a livello pragmatico e scelte linguistiche a livello lessicale ci ha permesso di determinare in modo più preciso eventuali differenze nel modo di reagire da parte dei soggetti italiani e dei soggetti olandesi in situazioni imbarazzanti. L'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti in questa ricerca ha rivelato che le differenze trovate a livello profondo non sono determinate da fattori psicologici ma da fattori linguistici, che sono legati alla cultura.

5. Conclusione

L'analisi dei dati raccolti tramite un test con domande a scelta multipla e un *Discourse Completion Task* hanno rivelato che i soggetti italiani e i soggetti olandesi in situazioni che causano imbarazzo adottano strategie di schiettezza molto simili. Nei casi in cui la distanza sociale è alta i soggetti olandesi sono più diretti rispetto ai soggetti italiani, mentre invece si osserva l'opposto quando la distanza sociale è bassa. Per entrambi i gruppi vale che la distanza sociale è comunque decisiva nel determinare il grado di discrezione. Si osserva inoltre che i soggetti italiani risultano meno sensibili dei soggetti olandesi a una distanza di potere alta. L'analisi del lessico invece, ha fatto emergere alcune differenze interessanti. Gli enunciati dei soggetti italiani contengono un numero maggiore di marcature lessicali, sia interne che esterne. I marcatori lessicali hanno la funzione di mitigare l'imposizione dell'enunciato e questo spiegherebbe il fatto che le risposte dei soggetti italiani risultano più discrete rispetto a quelle dei soggetti olandesi.

Concludendo, la metodologia adottata in questo lavoro ci ha permesso di distinguere due livelli di analisi - il livello pragmatico e il livello lessicale - e di identificare in modo più preciso le componenti di un enunciato e la loro interazione in un contesto che può dar luogo a imbarazzo. Ma al di là dell'interesse prettamente linguistico, questo lavoro è stato un tentativo di analizzare in modo oggettivo un fenomeno altrimenti difficilmente misurabile e di dimostrare che la costruzione del significato non è data da fattori psicologici ma dagli strumenti linguistici di cui dispongono i parlanti.

Bibliografia

- Billmyer, K. & M. Varghese. 2000. 'Investigating instrument-based pragmatic variability. Effects of enhancing discourse completion tests'. *Applied Linguistics* 21, 4: 517-552.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper. 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, P. & S. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendriks, B. & R. Le Pair. 2004. 'Conventionaliteit en beleefdheid in Nederlandse verzoeken'. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 26, 1: 21-43.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and organizations. Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. 2007. 'Politeness: Is there an East-West divide?'. *Journal of Politeness Research* 3, 2: 167-206.
- Leech G. 2008. *Language in Literature. Style and Foregrounding*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Le Pair, R. 1996. 'Spanish request strategies. A cross-cultural analysis from an intercultural perspective'. *Language Sciences* 18, 3: 651-670.
- Müller-Jacquier, B. 2000. 'Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls'. In: *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*, a cura di Jürgen Bolten, 20-49. Leipzig: Popp.
- Nurani, L. M. 2009. 'Methodological issue in pragmatic research: Is discourse completion test a reliable data collection instrument?'. *Methodological Issue. Pragmatic Research* 17, 8: 667-678.
- Spencer-Oatey, H. & P. Franklin. 2009. *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ulijn, J. M. 1995. 'The Anglo-Germanic and Latin concept of politeness and time in cross-Atlantic business communication. From cultural misunderstanding to management success. Intercultural negotiation'. *Hermes*, 15: 1-28.

Appendice

Questionario a scelta multipla

Versione in italiano

Sei al lavoro e il tuo capo, con cui ti trovi molto bene e che conosci già da sei anni, torna da una passeggiata. Quando entra ti colpisce una forte puzza, e scopri che il tuo capo ha della cacca di cane sotto la scarpa. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Non farei o direi niente.
- b. Mi sa che ha qualcosa sotto la scarpa...
- c. Ha cacca sotto la scarpa.
- d. Forse dovrebbe pulire la scarpa...

Sei a lezione e hai pausa. Durante la pausa ti metti a parlare con un'altra studentessa che hai appena conosciuto. Noti che ha un lungo cappello sulla manica della maglia. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Aspetta, togli quel cappello della manica.
- b. Hai qualcosa sulla manica.
- c. Non farei o direi niente.
- d. Dovresti passare un attimo con la mano sulla manica.

Hai lezione di un professore che vedi per la prima volta. Dopo la lezione gli chiedi qualcosa in corridoio e mentre parli noti che il professore ha una briciola sul mento. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Non farei o direi niente.
- b. Mi scusi, ma ha una briciola sul mento.
- c. Ha qualcosa sul mento.
- d. Farebbe bene a passare con la mano sul mento.

Sei in un ufficio pubblico e ti trovi in ascensore con una signora sulla sessantina che non conosci. Probabilmente la signora è appena andata in bagno, poiché c'è un lungo pezzo di carta igienica che esce da dietro la sua gonna. Quale delle risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Ha della carta igienica che le pende da dietro la gonna.
- b. Farebbe bene a togliere qualcosa da dietro la gonna.
- c. Non farei o direi niente.
- d. Ha qualcosa che le pende da dietro la gonna.

Sei al supermercato e vedi una tua amica. Quando lei si avvicina, vedi che il suo rossetto non si trova più solo sulle labbra ma che si è sbavato intorno a tutta la bocca. Quale delle risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Hai qualcosa sul viso.
- b. Dovresti pulirti la faccia.
- c. Non farei o direi niente.
- d. Hai il rossetto su tutta la faccia.

Sei a casa con tuo fratello più piccolo. Quando lui ride, ti accorgi che ha gli spinaci fra i denti. Quale delle risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Non farei o direi niente.
- b. Dovresti passare col dito sui denti.
- c. Hai qualcosa fra i denti.
- d. Hai degli spinaci fra i denti.

Ti trovi nel treno e di fronte a te sta dormendo un ragazzo della tua età. Mentre il ragazzo dorme ti accorgi che dalla sua bocca esce saliva e ha tutto il mento e la maglietta sbavati. Quando si sveglia sembra che non si accorga di niente. Quale delle seguenti risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Dovresti un attimo pulire il mento e la maglietta.
- b. Hai della saliva su tutto il mento e la maglietta.
- c. Hai qualcosa sulla maglietta e sul mento.
- d. Non farei o direi niente.

Dopo la lezione stai parlando con la tua professoressa che conosci da quando hai iniziato l'università e che trovi molto simpatica. Mentre parlate noti che ha una macchietta di pomodoro sulla maglietta bianca. Quale delle risposte si avvicina di più a ciò che diresti o faresti?

- a. Ha qualcosa sulla maglietta.
- b. Non farei o direi niente.
- c. Ha una macchia di pomodoro sulla maglietta.
- d. Farebbe bene a pulirsi la maglietta (indicando la macchia con il dito).

Versione in olandese

Je bent aan het werk, en je baas met wie je het goed kan vinden en die je al zes jaar kent komt terug van een wandeling. Als je baas binnenloopt merk je dat het nogal stinkt en ontdek je dat hij hondenpoep onder zijn schoen heeft. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Ik zou niets zeggen of doen.
- b. Volgens mij heb je iets onder je schoen.
- c. Je hebt hondenpoep onder je schoen.
- d. Misschien moet je je schoen even schoonmaken?

Je bent op de universiteit en hebt pauze. Tijdens de pauze praat je met een andere studente die je nog maar net kent. Je merkt op dat ze een lange haar aan haar mouw heeft hangen. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Je moet die haar van je arm halen.
- b. Je hebt iets op je arm
- c. Ik zou niets zeggen of doen.
- d. Je moet even zo doen (je maakt een vegende beweging met je hand over je arm).

Je hebt college van een docent die je voor het eerst ziet. Na het college vraag je op de gang nog wat aan de docent, en dan zie je dat de docent een broodkruimel op zijn kin heeft. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Ik zou niets zeggen of doen.
- b. U heeft een broodkruimel op uw kin.
- c. U heeft iets op uw kin.
- d. U zou even met uw hand over uw kin moeten vegen.

Je bent in een kantoor en staat in de lift met een vrouw die je niet kent en ongeveer 60 jaar is. Waarschijnlijk is de vrouw net naar de wc geweest, ze heeft namelijk een lang stuk wc-papier uit de achterkant van haar rok hangen. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Er steekt wc papier uit uw rok.
- b. U zou even iets uit de achterkant van uw rok moeten halen.
- c. Ik zou niets zeggen of doen.
- d. Er steekt iets uit de achterkant van uw rok.

Je bent in de supermarkt als je een vriendin van je ziet. Wanneer ze dichterbij komt merk je op dat de rode lipstick van je vriendin niet alleen meer op haar lippen zit, maar dat deze rond haar hele mond is uitgesmeerd. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Je hebt iets op je gezicht.
- b. Je moet even je gezicht schoonmaken.

- c. Ik zou niets zeggen of doen.
- d. Je hebt lipstick op je hele gezicht.

Je bent thuis met je kleine broertje. Wanneer hij lacht zie je dat hij spinazie tussen zijn tanden heeft. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Ik zou niets zeggen of doen.
- b. Je moet even met je vinger over je tanden gaan.
- c. Je hebt iets tussen je tanden.
- d. Je hebt spinazie tussen je tanden.

Je zit in de trein en tegenover je zit een jongen van jouw leeftijd te slapen. Terwijl hij slaapt kwijlt hij, en zijn hele kin en trui zijn nat van de kwijl. Wanneer hij wakker heeft lijkt het alsof hij niks doorheeft. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. Je zou je shirt en je kin even schoon moeten maken.
- b. Je hebt kwijl op je shirt en kin.
- c. Je hebt iets op je shirt en je kin.
- d. Ik zou niets zeggen of doen.

Na college sta je te praten met je docente die je kent sinds je naar de universiteit gaat en die je erg aardig vindt. Terwijl jullie praten zie je dat ze een rood vlekje van een tomaat heeft op haar witte shirt. Welke van de onderstaande antwoorden komt het meest in de buurt bij wat jij zou zeggen of doen?

- a. U heeft iets op uw shirt.
- b. Ik zou niets zeggen of doen.
- c. U heeft tomaat op uw shirt.
- d. U zou uw shirt even schoon moeten maken (wijzend naar de vlek).

Parole chiave

Comunicazione interculturale, olandese-italiano, discreto vs rude, situazioni imbarazzanti, marcatori del discorso

Manuela Pinto è assistant professor di lingua e linguistica italiana presso il dipartimento di Lingue, Culture e Comunicazione dell'Università di Utrecht. I suoi interessi e la sua esperienza includono la linguistica formale, la psicolinguistica e la linguistica applicata, particolarmente nel campo del bilinguismo simultaneo e dell'acquisizione della L2. Il progetto a cui sta lavorando attualmente ha come obiettivo la creazione di uno strumento - il *Coloring Book Test* - per misurare l'acquisizione del vocabolario nei bambini di madrelingua olandese e in quelli con un'altra madrelingua. È anche attiva nella diffusione della conoscenza scientifica più aggiornata nel campo dell'acquisizione di due o più lingue e organizza regolarmente conferenze e workshop per famiglie bilingui, professionisti e altri interessati a questo fenomeno.

Dipartimento di Lingue, Letteratura e Comunicazione - Italiano
Trans 10, 3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
m.pinto@uu.nl

Mathilde Schuringa ha conseguito un diploma di Bachelor in Lingua e Letteratura Italiana e un diploma di Master con lode in Comunicazione Interculturale, entrambi presso l'Università di Utrecht. Il presente articolo è basato sulla ricerca da lei condotta per la sua tesi di Master intitolata *Dirlo o non dirlo. Una ricerca contrastiva sugli atti linguistici riguardo la discrezione da parte di italiani e olandesi*. Dal gennaio 2016

Mathilde lavora come supporto alle vendite per l'Italia presso Heiploeg International B.V.

Dipartimento di Lingue, Letteratura e Comunicazione - Italiano
Trans 10, 3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
mathildeschuiringa@outlook.com

SUMMARY

To say or not to say?

Discretion in embarrassing situations in Italian and Dutch culture

How tactful are Italians and the Dutch in embarrassing situations? This comparative study seeks to determine the factors that affect the degree of direction and communicative strategy used by native speakers of Italian and Dutch when involved in a situation that may cause embarrassment. The data were collected by means of a multiple-choice questionnaire and a discourse completion task. The results show that the two groups use the same strategies. However, a qualitative analysis at the lexical level reveals that Italian speech acts also contain discourse markers (lenitives, downturners, apologies, etc.), which may explain why Italians are perceived as more tactful.

Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 45-60 - www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/10.18352/incontri.10169 © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Audiodescrizione nella classe di italiano L2 Un esperimento didattico

Irene Cenni & Giuliano Izzo

Introduzione

L’audiodescrizione, in seguito AD, è un tipo di traduzione intersemiotica che consiste nella trasposizione di un contenuto dal linguaggio visivo a quello verbale. Questa tecnica ha lo scopo di rendere accessibili alle persone con disabilità visive prodotti audiovisivi (film, fiction, documentari, spettacoli televisivi) nonché eventi sportivi, rappresentazioni teatrali e manifestazioni culturali.¹ L’AD, insieme alla sottotitolazione, che invece converte elementi uditivi in visivi, si inserisce nella categoria di traduzione audiovisuale, che coinvolge appunto i due codici semiotici del linguaggio visivo e di quello uditivo, in entrambi i casi per offrire un sostegno ad utenti con disabilità sensoriali.² Più specificatamente, l’AD consiste in una narrazione verbale, attraverso una voce fuori campo, degli elementi visivi presenti in prodotti audiovisivi o in eventi culturali.³ Generalmente l’AD è inserita nelle pause non portatrici di significato ovvero nelle pause tra le battute dialogiche all’interno di un’interazione,⁴ non sovrapponendosi mai agli effetti sonori e musicali significativi, rendendo accessibili ad esempio azioni, gesti, espressioni del viso, ambientazioni, colori, abiti e costumi di scena. In altre parole, come affermato in Benecke 2004, l’AD è una ‘narrazione supplementare’ sempre di tipo informativo-descrittivo e slegata dal ‘mondo sonoro’ (dialoghi, musica, suoni e rumori) dell’audiovisivo.

L’AD ha dunque come obiettivo primario l’inclusione e la partecipazione sociale,⁵ in quanto cerca di aumentare l’indipendenza delle persone con disabilità visive e si configura come uno strumento capace di rendere fruibile un prodotto audiovisivo o un evento culturale.⁶ In questo lavoro, però, non ci occuperemo della funzione sociale dell’AD e cercheremo invece di indagare il potenziale didattico di tale attività. Nello specifico, discuteremo un esperimento didattico, svolto presso l’Università di Gent (Belgio), in cui una serie di lezioni di italiano lingua seconda è stata incentrata intorno all’attività di AD.

1. Studi precedenti

Negli ultimi anni l’interesse per l’AD è indubbiamente cresciuto, soprattutto all’interno della corrente degli studi di traduzione.⁷ Simbolo di questo crescente interesse è il libro *Emerging topics in translation: Audio description*, curato da Elisa

¹ Cfr. Perego 2014.

² Cfr. *Ibidem*.

³ Cfr. Fiorucci & Pinelli 2013.

⁴ Cfr. Vercauteren 2007.

⁵ Cfr. Braun 2008, Szarkowska 2011.

⁶ Cfr. Fiorucci & Pinelli 2013, Perego 2014.

⁷ Cfr. Benecke 2004, Jiménez Hurtado 2007, 2008, Vermeulen 2008, Basic Peralta *et al.* 2009, Remael, Orero & Carroll 2012.

Perego (2012). Fra le questioni connesse all'AD trattate finora possiamo trovare, per esempio, lo studio delle caratteristiche linguistiche dell'AD. Per quanto riguarda l'italiano, Arma (2012) ha proposto un'interessante riflessione linguistica, soffermandosi sulla scelta del registro e sul particolare uso degli aggettivi caratterizzanti questa lingua con scopi speciali. Altri studi, invece, hanno trattato le caratteristiche che un buon audiodescrittore deve possedere (ad es. Basic Peralta *et al.* 2009): deve essere un bravo osservatore, capace di formulare il commento in maniera accurata e concisa, utilizzando un linguaggio ed un registro adeguato. Negli ultimi anni sono stati trattati anche aspetti riguardanti le linee guida dell'AD e questioni legislative ad essi collegate (ad es. in Mälzer-Semlinger 2012, Arma 2011).

Per quanto riguarda il focus del nostro studio, cioè l'uso dell'AD come strumento didattico, è importante sottolineare che la validità didattica dell'AD è stata riconosciuta soprattutto in contesti di pedagogia speciale (L1) e in corsi specialistici di traduzione, ed in misura molto più limitata nella classe di lingua straniera. Sono infatti numerosi gli studi sull'AD come supporto ai processi di istruzione e di apprendimento dei bambini con difficoltà visive.⁸ In questi studi è emerso come l'AD possa facilitare l'apprendimento linguistico, l'ampliamento del vocabolario, il significato di alcune parole, la competenza pragmatica (comprensione di scherzi, ironia, figure retoriche) in studenti con disabilità visive. Anche in Fiorucci & Pinelli 2013 si intende contribuire alla conoscenza e diffusione dell'AD mettendo in risalto le sue finalità educative e di apprendimento nell'ottica della pedagogia speciale. Questi autori sottolineano come l'AD permetta ai disabili visivi di apprendere e di potenziare il linguaggio come strumento compensativo e di costruzione del reale, consentendo loro inoltre 'di (ri)appropriarsi del patrimonio culturale e artistico [...] seppur con strumenti (audio mappe, audio guide, touch tour) e modalità (guide specializzate e audiocommenti) diversificati' (*ibidem*: 145).

Alcuni studi si sono invece occupati dell'uso glottodidattico dell'AD in contesti di corsi specialistici di traduzione. Per esempio, in Cambeiro & Quereda 2008 è stato evidenziato come l'AD possa rappresentare uno strumento adatto a promuovere l'apprendimento e il rafforzamento della tecnica di traduzione stessa. Tuttavia, l'utilizzo dell'AD come strumento didattico in una classe di lingua straniera, e nello specifico in un contesto di apprendimento dell'italiano L2, non è ancora stato esplorato. Difatti, sono pochissimi gli studi che si muovono in questa direzione: nello specifico troviamo lavori quali Clouet 2005 per l'inglese L2 e Ibáñez Moreno & Vermeulen 2013, 2014, 2015 per lo spagnolo L2.

Proprio per la mancanza di studi in questo specifico ambito di ricerca, il presente lavoro è da considerarsi come uno studio esplorativo, in cui l'attività di AD viene applicata in un contesto nuovo: la classe di italiano L2.

Ci proponiamo così di sondare le potenzialità di questa attività, partendo dall'ipotesi per cui nell'AD, così come nella sottotitolazione, che da più di due decadi viene analizzata ed utilizzata come efficace supporto di apprendimento,⁹ siano presenti alcuni ingredienti che ne garantiscono la validità in ambito glottodidattico: il fatto di essere, oltre che un esercizio linguistico, un'attività (*task*) che prende le mosse da un materiale autentico ed è basata su situazioni autentiche; la combinazione di elementi orali, visivi e scritti; la possibilità di coniugare lingua e contenuti culturali. Da queste considerazioni preliminari scaturiscono le nostre domande di ricerca:

- 1) L'AD è un valido strumento per la classe di lingua straniera, e nel nostro caso specifico dell'italiano L2?

⁸ Cfr. Palomo 2008.

⁹ Cfr. Caimi 2006, Diadori 2011, Balboni 2013.

2) Quali difficoltà linguistiche emergono in esercizi di scrittura costruiti intorno alla tecnica dell'AD?

2. Metodologia

I partecipanti all'esperimento sono 20 studenti di italiano al secondo anno della Laurea triennale in Linguistica Applicata presso il dipartimento di Traduzione, Interpretariato e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Gent (Belgio). Possiedono un livello intermedio di italiano (B2 del QCER) e sono tutti parlanti nativi del nederlandese. Oltre all'italiano, studiano tutti un'altra lingua straniera (francese, inglese o tedesco). L'esperimento, basato sull'attività di AD, è stato svolto su tre lezioni di due ore ciascuna e a distanza di tre giorni l'una dall'altra.

Il materiale filmico su cui gli studenti hanno lavorato e che costituisce il punto di partenza dell'attività consiste in due scene tratte dal film *Benvenuti al Sud*. Si tratta di una commedia del 2010, remake del film francese *Bienvenue chez les Ch'tis*. Il protagonista, Alberto, è il direttore di un ufficio postale della Brianza, che viene trasferito suo malgrado a Castellabate, dove arriva portandosi dietro un carico di pregiudizi sui meridionali e sulle condizioni di vita nel Mezzogiorno. Col passare del tempo, si accorge tuttavia che tali stereotipi sono falsi e si affeziona al paese e ai suoi abitanti, ma non ha il coraggio di raccontare la realtà alla moglie, profondamente prevenuta nei confronti del Sud. Quando lei decide di andarlo a trovare, Alberto si dispera, e così i suoi nuovi amici decidono di ricreare una messinscena che confermi alla donna l'immagine di un Sud caotico e pericoloso. È stato scelto questo lungometraggio per tre motivi principali: è una commedia (fattore di motivazione), presenta contenuti culturali tipicamente italiani (stereotipi nord/sud) e si dispone della trascrizione dell'AD.¹⁰ Nella prima scena selezionata, Alberto è appena arrivato a Castellabate e viene ospitato a casa di Mattia, il postino del paese. A causa dei suoi pregiudizi, Alberto vede pericoli dappertutto e cerca di proteggersi da essi in ogni modo. La scena dura circa quattro minuti, ma gli studenti hanno avuto anche l'opportunità di vedere i minuti precedenti (il viaggio in macchina di Alberto da Nord a Sud). Nella seconda scena, la moglie di Alberto è appena arrivata a Castellabate e i due camminano in paese mentre gli abitanti inscenano la farsa intorno a loro. Anche qui, la scena dura circa 4 minuti ma gli studenti hanno visto anche la parte immediatamente precedente (il viaggio sul furgone delle poste dalla stazione al paese). Entrambe le scene soddisfano due condizioni, determinanti perché si possano sfruttare appieno le caratteristiche dell'AD in un'attività didattica: la relativa limitatezza dei dialoghi e la dinamicità degli eventi. Ciò, ovviamente, per permettere agli studenti di avere un'ampia offerta di personaggi, azioni e gesti da descrivere.

2.1. Fase preliminare dell'esperimento

Innanzitutto, i docenti hanno presentato l'AD, fornendo un brevissimo contesto teorico e illustrandone le linee guida sulla base delle proposte del *Blindsight project*.¹¹ In particolare, si è concentrata l'attenzione degli studenti su alcuni aspetti: il fatto che l'AD non debba interrompere dialoghi o altri effetti sonori rilevanti per la storia, l'oggettività (l'AD deve consentire la libera interpretazione da parte dell'ipovedente), il linguaggio, che dovrebbe essere preciso ma non tecnico, e l'uso dei tempi verbali (sempre al presente). Agli studenti è stato poi fornito anche un breve handout per permettergli di orientarsi nel corso dell'esercitazione.

¹⁰ Grazie alla gentile concessione di Irene Balbo, presidente della cooperativa sociale BigBang.

¹¹ *Blindsight project* è un'associazione no-profit per persone con disabilità visiva e offre linee guida per l'AD per il cinema e la televisione. È fra le prime associazioni in Italia che è riuscita ad ottenere l'AD per alcuni film presentati presso importanti festival cinematografici (cfr. Arma 2012).

2.1.1 Produzione scritta da parte degli studenti: scene selezionate (Fase 1)

A questo punto gli studenti sono stati divisi in gruppi di due o tre membri con il compito di elaborare un'AD in versione scritta di una scena del film. Metà degli studenti ha elaborato l'AD della prima scena, mentre l'altra metà l'AD della seconda scena. Ogni studente aveva a disposizione un computer con collegamento internet e cuffie stereofoniche. Le scene erano disponibili sulla piattaforma digitale dell'università, quindi potevano essere viste ripetutamente. I docenti erano presenti in aula, hanno osservato lo svolgimento dell'attività e sono intervenuti in qualche caso per rispondere a domande specifiche degli studenti. Al termine della lezione, ogni gruppo ha caricato la propria versione dell'AD sulla piattaforma digitale, da cui i docenti in seguito hanno potuto scaricarla. Tra la prima e la seconda lezione, i docenti hanno corretto le AD dei vari gruppi, concentrandosi particolarmente sui problemi lessicali e morfosintattici e limitando le osservazioni legate alla mancata applicazione delle linee guida dell'AD (per le linee guida dell'AD si veda il paragrafo precedente).

2.1.2. Correzioni e riflessione metalinguistica (Fase 2)

La seconda lezione è stata dedicata al feedback riguardante le AD prodotte dagli studenti, di conseguenza in questa seconda fase ci si è concentrati soprattutto sulla discussione delle correzioni e sulla riflessione metalinguistica che ne è emersa. Più precisamente, si è cominciato con la correzione incrociata delle AD da parte degli studenti, cioè un feedback *peer-to-peer* esplicito. I gruppi che avevano fatto l'AD della prima scena hanno corretto l'AD di un gruppo che aveva lavorato sulla seconda scena, e viceversa. In tal modo, tutti gli studenti sono entrati in contatto con entrambe le scene e hanno riflettuto su questioni grammaticali e lessicali all'interno dei gruppi e tra gruppi diversi. In alcuni casi sono sorte anche discussioni relative alle regole dell'AD.

Terminata questa parte, ogni gruppo ha ricevuto la correzione della propria AD fatta dai docenti. Oltre a correggere gli errori grammaticali, i docenti hanno indicato alcuni termini più adatti rispetto a quelli usati dagli studenti, spesso utilizzando proprio i vocaboli presenti nell'AD ufficiale. Nella parte successiva, gli studenti hanno ricevuto anche l'AD ufficiale, e a ogni gruppo è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda: ‘Che cosa notate osservando le correzioni dell'insegnante e confrontando la vostra AD con quella ufficiale?’ in modo da stimolare ulteriormente la riflessione metalinguistica.

2.1.3. Test finale di controllo (Fase 3)

Basandosi principalmente sui problemi linguistici riscontrati nelle AD prodotte dagli studenti e conseguentemente sulle osservazioni emerse nel momento di correzione e confronto, i docenti hanno elaborato un test di traduzione contenente frasi e parole da tradurre dal nederlandese all'italiano, somministrate agli studenti nella fase finale dell'attività (fase 3). Questo test post-attività di controllo è stato creato e somministrato proprio con lo scopo di verificare se i momenti di discussione, di feedback e di riflessione metalinguistica (durante la fase 2), oltre che l'attività didattica di AD stessa (fase 1), avessero contribuito ad una maggiore correttezza e consapevolezza linguistica da parte degli studenti, allo scopo di mettere alla prova l'ipotesi sulla validità didattica di questa attività.

Nel prossimo paragrafo, dunque, presenteremo gli aspetti linguistici che hanno messo maggiormente in difficoltà gli studenti nella stesura dell'AD, e discuteremo più approfonditamente alcuni casi particolari.

3. Analisi dei dati e riflessioni didattiche

In questa sezione verranno presentati gli elementi linguistici su cui gli studenti, nell'elaborazione scritta dell'AD, hanno più frequentemente incontrato difficoltà, e di conseguenza questi sono anche gli aspetti linguistici su cui ci si è concentrati maggiormente sia nei momenti di feedback e di riflessione metalinguistica (fase 2 dell'esperimento) sia nella fase finale di controllo, mediante il test post-attività di traduzione (fase 3). Intendiamo così fornire una panoramica sugli aspetti linguistici che possono emergere e che possono venire trattati in classe a partire da un'attività di AD. In seguito, invece, discuteremo più in dettaglio alcuni casi specifici, che per motivi di spazio saranno solo un campione selezionato.

Le difficoltà linguistiche incontrate con maggior frequenza dagli studenti nel presente esperimento di uso dell'AD a scopo glottodidattico includono:

1) Aspetti morfosintattici

- Pronomi: in particolare pronomi personali (ad es. usi specifici dei pronomi indiretti, posizione del pronomo in relazione al verbo), possessivi, riflessivi;
- Valenza e reggenza verbale: in particolare (in)transitività e preposizioni;
- Gerundio: erroneamente usato in sostituzione di una subordinata relativa o in costruzioni percettive al posto dell'infinito o come aggettivo al posto del participio presente.

2) Aspetti lessicali

- Fenomeni di iponimia e iperonimia;
- Uso di dizionari e corpora di traduzione;
- L'uso corretto di vocaboli specifici di aree tematiche definite, tra cui:
 - Abbigliamento e accessori: giacca/cappotto/impermeabile; giacca/vestito; passamontagna/berretto/cappello; tipi di scarpe; borsa/borsetta/cartella; portafogli/portadocumenti;
 - Mobili: cassa/baule; comò/scrivania; caminetto/stufa;
 - Parti della casa: soffitto/parete;
 - Oggetti di uso comune: panno/lenzuolo/drappo; pistola/fucile/rivoltella; sacco/sacchetto; cartello/cartellone;
 - Mezzi di trasporto: macchina/automobile/camion/furgone; portiera/portellone;
- L'uso corretto di verbi:
 - Di movimento: entrare/uscire/partire; inciampare/incespicare; dondolare/saltellare /barcollare/zigzagare; avvicinare/avvicinarsi; passare da/davanti a/Ø; andare avanti /avanzare/proseguire; seguire/inseguire;
 - Di azione o stato: sedersi/essere seduti; sdraiarsi / essere sdraiati;
- Precisione lessicale nel descrivere:
 - Gestì e azioni: prendere/estrarre; prendere/sfiorare/ accarezzare/strofinare; aprire/scoprire; togliere/mettere da parte/rimuovere; prendere/tirare fuori; prendere a calci/calciare; battere/colpire/picchiare; abbracciare/coccolare; scuotersi/sobbalzare; mettere/nascondere; mettere/posare/appoggiare; scippare/ rubare; fermare/bloccare; incontrare /incrociare;
 - Percezioni: vedere /guardare; sentire/odorare/annusare;
 - Espressioni facciali: storcere il naso; corrugare la fronte; sorridere.

3) Aspetti culturali

- Lessico:
 - Formaggio/ gorgonzola
 - Motorino / scooter / vespa
- Uso del dialetto: 'e mo' so' cazzo vostri'
- Riferimenti ad aspetti della cultura e società italiana.

Analizzando questa lista, possiamo affermare che la problematicità legata a questi aspetti linguistici (e culturali) presenti nelle produzioni dei nostri studenti è in molti casi intrinsecamente connessa alla natura dell'esercizio di AD stesso, in quanto alcune inesattezze da parte degli studenti sono emerse proprio nel tentativo di produrre non solo enunciati linguisticamente corretti, ma allo stesso tempo di rispettare i parametri necessari per un'AD ‘accurata’, che appunto richiede efficacia comunicativa, precisione lessicale e sinteticità. In generale, riteniamo che difficoltà linguistiche simili alla panoramica offerta qui sopra potrebbero emergere in qualsiasi esercizio di AD (ovviamente, alcune aree lessicali specifiche sopra menzionate possono variare a seconda del film e delle scene che vengono selezionate ed utilizzate per l’attività). Questi risultati, inoltre, sembrano essere in linea con gli studi precedenti riguardanti l’AD,¹² nei quali l’accuracy dei vocaboli legati alle azioni, o le descrizioni del linguaggio non verbale (vestemica, oggettistica, espressioni facciali, ecc.) sono aspetti spesso citati quali elementi caratterizzanti e problematici dell’AD.

Di seguito, presenteremo più dettagliatamente alcuni dei risultati emersi dall'esperimento svolto. Sono stati scelti i casi linguistici secondo noi più rappresentativi. In questa sezione illustreremo principalmente le osservazioni maturate nel momento di feedback e di riflessione linguistica (fase 2 dell'esperimento), includendo, dove ritenuto funzionale e utile, il confronto con la lingua madre degli studenti: il nederlandese; si accennerà inoltre brevemente anche ai risultati emersi dal test finale di controllo (fase 3).

3.1. Pronomi possessivi e pronomi personali indiretti

Nelle AD degli studenti sono emersi alcuni usi dei possessivi grammaticalmente accettabili ma poco idiomatici, come nei seguenti esempi:

- (1) Mattia toglie il suo impermeabile
- (2) Mattia toglie la sua giacca.

Queste frasi costituiscono, con ogni probabilità, il risultato della traduzione diretta (parola per parola) della rispettiva frase in nederlandese:

- (3) Mattia doet zijn (regen)jas uit.

Tuttavia, le frasi (1) e (2) suonerebbero inappropriate per la sensibilità di un parlante nativo dell’italiano, che ad esse preferirebbe senz’altro:

- (4) Mattia si toglie l'impermeabile /la giacca.

Si tratta di un tipo di costruzione, sconosciuta al nederlandese, in cui il complemento indiretto ‘indica a chi appartiene un certo oggetto’ (Renzi, Salvi & Cardinaletti, 2001: p. 74). Un altro caso preso in considerazione nella fase di riflessione riguardava la seguente frase di un gruppo di studenti:

- (5) Alberto non vuole che Mattia porti le sue scarpe.

Per quanto riguarda la frase (5), è stata fatta notare agli apprendenti l’ambiguità del riferimento. Il possessivo *suo*, infatti, può essere riferito ad entrambe le persone menzionate (le scarpe sono di Alberto o di Mattia?). L’esempio (5) è stato così messo in relazione con (6), che costituisce la proposta dell’AD ufficiale:

¹² Cfr. Arma 2011, Perego 2012.

- (6) Alberto esita. Inciampa. Volpe, per aiutarlo, tenta di portargli le scarpe.

Anzitutto, l'uso nell'esempio (6) del pronomine indiretto anziché del possessivo, come in (5), permette di sciogliere l'ambiguità, poiché esso assegna un riferimento inequivocabile. Come si vede in (6), infatti, il pronomine indiretto *gli* non può essere riferito al soggetto della frase, che richiederebbe un pronomine riflessivo, ma solo ad Alberto. In questo caso, l'AD ufficiale è dunque servita ad introdurre una riflessione sull'efficacia linguistica.

La misura in cui l'apprendimento dei ragionamenti svolti nella fase di riflessione metalinguistica è stata assorbita dagli apprendenti è successivamente stata testata nel questionario finale, attraverso due frasi in cui nella traduzione in italiano si sarebbe potuta usare la costruzione in cui il possessore viene espresso con un complemento indiretto (pronominale):

- (7) Hij deed zijn regenjas uit.
(8) Ze beroofden haar van haar tas.

Per quanto riguarda la frase (7), più della metà degli studenti ha risposto in modo corretto (*Si è tolto l'impermeabile*), oltre a uno di loro che ha usato la costruzione richiesta sbagliando però la forma verbale (**Si è tolgiato la giacca*). La frase (8), invece, ha creato maggiori problemi: solo un quarto degli studenti ha utilizzato la costruzione richiesta (*Le hanno rubato la borsa*), in due casi sbagliando il genere del pronomine (*Gli hanno rubato la borsa*). Come conferma anche il risultato, certo non soddisfacente, del test di traduzione, si tratta senza dubbio di casi complessi, che richiedono esercizi mirati per permettere una maggiore comprensione da parte dell'apprendente nederlandofono. Nondimeno, l'attività di AD e la successiva riflessione possono rappresentare una valida fase introduttiva sull'argomento in questione.

3.2. Posizione del pronomine atono dopo un verbo finito

Le seguenti frasi, prodotte da due diversi gruppi di studenti, hanno attirato l'attenzione dei docenti perché si tratta di errori relativamente infrequenti al livello intermedio:

- (9) Alberto prende una sedia e mettela davanti alla porta.
(10) Con una tenaglia Mattia prende il portafoglio fuori dal fuoco e guardalo.

Come si può notare, i pronomi atoni *la* e *lo* sono morfologicamente corretti, ma sono stati collocati in posizione postverbale dopo forme dell'indicativo presente. Questi errori testimoniano un aspetto particolarmente interessante della relazione tra input e apprendimento di una lingua straniera. Da una parte, infatti, nella costruzione di (9) e (10) si può senz'altro supporre l'influenza sintattica del nederlandese che, trattandosi di proposizioni coordinate con la principale, in entrambi i casi richiederebbe la posposizione del pronomine come si vede in (11) e (12):

- (11) Alberto pakt een stoel en zet hem voor de deur.
(12) Met een knijptang haalt Mattia de portefeuille uit het vuur en bekijkt hem.

Dall'altra, tuttavia, anche le scelte glottodidattiche compiute da docenti e libri di testo potrebbero aver contribuito ad indurre in errore alcuni studenti. La morfosintassi dei pronomi personali in italiano, così come viene inserita in manuali e sillabi per studenti stranieri di livello elementare e intermedio, è infatti in genere incentrata su alcune difficoltà *tipiche* che riguardano il loro utilizzo in contesti considerati, a

ragione, particolarmente ostici, segnatamente l'uso dei pronomi atoni in combinazione con verbi nei tempi composti e in combinazione con le forme dell'imperativo.

Proprio l'insistenza nel rinforzo del *noticing* da parte dei docenti sulle peculiarità del costrutto imperativo e le frequenti esercitazioni svolte dagli studenti nel corso del loro percorso di apprendimento formale potrebbero averli indotti a riprodurre, in modo inappropriato, quelle stesse strutture nella loro AD. È interessante notare come, all'interno della fase di riflessione metalinguistica effettuata nel presente esperimento, una volta messi di fronte ai loro errori gli studenti abbiano reagito con uno sconcerto quasi pari a quello dei docenti. Gli sembrava incredibile aver commesso sbagli del genere, dato che pensavano di conoscere perfettamente la differenza tra l'indicativo e l'imperativo.

Queste sensazioni sono poi fortunatamente state confermate dal test traduttivo di controllo svolto al termine dell'attività didattica, nel quale agli studenti è stata sottoposta la seguente frase:

- (13) Hij pakt een stoel en zet die voor de deur.
Prende una sedia e la mette davanti alla porta.

Nelle loro traduzioni, gli studenti hanno infatti dimostrato di padroneggiare tale struttura e non sono stati osservati errori, il che sembra suggerire che l'attività di riflessione metalinguistica li abbia aiutati a non ripetere le 'sviste' grammaticali presenti nella produzione dell'AD.

3.3. Verbi di movimento: entrare e uscire

Com'è logico aspettarsi da un tipo di attività come l'AD, che richiede l'esposizione delle azioni eseguite dai personaggi in momenti in cui non vi sono dialoghi, nei testi degli studenti si sono osservati numerosi usi di verbi di movimento, tra cui primeggiano *entrare* e *uscire*. Ecco di seguito alcuni errori commessi nell'uso di tali verbi:

- (14) *Escono tutti del furgone.
(15) *Mattia e Alberto salgono le scale ed entrano la casa di Mattia.
(16) *Alberto si siede sul letto quando Mattia entra la stanza.

Come si può notare, nella frase (14) è stata erroneamente scelta la preposizione *di* al posto di *da*, un problema che si presenta spesso negli apprendenti dell'italiano LS. Più gravi gli esempi riguardanti *entrare*, che viene usato in (15) e (16) come fosse un verbo transitivo. Questi ultimi errori sono stati collegati a due fatti: da una parte la struttura, peculiare in questo caso concreto, del nederlandese, lingua materna degli apprendenti, e dall'altra l'influsso interlinguistico dell'inglese, un'altra lingua straniera conosciuta da tutti gli apprendenti. Le problematiche legate alle costruzioni dei verbi di movimento in nederlandese vengono esplicitamente espresse nell'*'Algemene Nederlandse Spraakkunst*, una nota grammatica di riferimento della lingua nederlandese:

Non è sempre chiaro quando si possa parlare di verbi separabili e quando no. [...] Ciò riguarda in particolare verbi che indicano un tipo di movimento e con cui si menziona il luogo in direzione del quale [...] o in relazione al quale [...] si estende l'azione. In tali casi si può parlare di complemento di direzione retto da una preposizione posposta, combinato con un verbo non composto.¹³ (traduzione nostra)

¹³ Dalla versione in rete all'indirizzo <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/12/02/02/02/01/body.html#p2>: 'Het is niet altijd duidelijk wanneer er sprake is van een (scheidbaar) werkwoord en wanneer niet. [...] Het betreft meestal werkwoorden die een wijze van voortbewegen aanduiden en waarbij de plaats genoemd wordt in de richting waarvan [...] of ten opzichte waarvan [...] de werking zich uitstrekt. In die gevallen

Gli errori visti in (15) e (16) potrebbero dunque essere riconducibili ad un'interpretazione equivoca delle posposizioni, che vengono considerate particelle separabili del verbo anziché ‘preposizioni posposte’ (*achtergeplaatste voorzetels*).

Le preposizioni posposte vanno distinte dalle (talvolta omofone) parole che fanno parte di un verbo composto (separabile). Esse compaiono principalmente in combinazione con verbi di movimento. Nei seguenti esempi, *in* rappresenta nel primo caso una preposizione posposta, mentre nel secondo una parte del verbo *inrijden*.¹⁴ (traduzione nostra)

Ecco gli esempi di cui si parla qui sopra:

(17) Hij rijdt de garage in.

Entra (con la macchina) in garage. (trad. in italiano)

(18) Hij rijdt de nieuwe auto in.

Mette dentro la macchina nuova.

Qui si ha insomma un verbo intransitivo nel primo caso (*in* funge da preposizione posposta) e transitivo nel secondo (*in* fa parte di un verbo separabile), benché superficialmente la struttura delle due frasi sia identica. Anche l'influenza dell'inglese, d'altronde, deve essere presa in considerazione: il verbo *enter*, a causa della sua somiglianza fonetica con *entrare*, potrebbe rappresentare una fonte d'errore addizionale. Come si vede nell'esempio sotto, a differenza di *entrare* in italiano il verbo *enter* può essere usato transitivamente:

(19) Someone entered the room.

Qualcuno è entrato nella stanza.

Nell'attività svolta, la riflessione metalinguistica ha seguito i passaggi descritti sopra ed è stata conclusa con un accenno a casi in cui i verbi *entrare* e *uscire* portano ad interpretazioni diverse a seconda dell'uso della preposizione articolata o semplice, oppure richiedono preposizioni diverse da quelle canoniche.

Una volta stabilito che in italiano *entrare* non è un verbo transitivo, agli studenti è stato fatto notare che tale verbo richiede generalmente la preposizione *in*, ma a volte è necessario usare *a* (ad es. quando è seguito dal nome di una città o da una proposizione infinitiva) oppure *da*, come in *entrare dalla finestra*, nel senso di “attraverso”, dove in nederlandese si usa di norma *door*, una preposizione che i nederlandofoni usano spesso (non sempre in modo appropriato) anche in italiano. Inoltre, *entrare* è usato in italiano in numerose e frequenti espressioni fisse che talvolta creano problemi agli apprendenti, come *entrare in azione* (spesso **venire in azione*, cfr. *in actie komen*), *entrare in vigore*, *entrare in gioco/ballo* o l'usatissimo verbo pronominale *entrarci* (nel senso di ‘avere a che fare’).

Per quanto riguarda il verbo *uscire*, nella fase di riflessione sono state evidenziate alcune espressioni cristallizzate in cui emerge l'uso della preposizione *di* senza articolo, come ad esempio *uscire di casa* (a fronte di *uscire dalla casa*), *uscire di scena* (anche in senso figurato), *uscire di prigione* (ma *dal carcere*), *uscire di strada*,

kan men spreken van een richtingsbepaling met een achtergeplaatst voorzetsel, gecombineerd met een niet-samengesteld werkwoord’.

¹⁴ Tratto dalla versione in rete all'indirizzo <http://ans.ruhousing.nl/e-ans/09/02/02/body.html>: ‘Achtergeplaatste voorzetels moeten onderscheiden worden van (soms gelijkluidende) woorden die deel van een (scheidbaar) samengesteld werkwoord zijn. Ze komen meestal voor bij werkwoorden van beweging. In de volgende voorbeelden is *in* in de eerste zin een achtergeplaatst voorzetsel, in de tweede zin een deel van het werkwoord *inrijden*’.

uscire di senno. Nel test finale di controllo sono state proposte agli studenti frasi contenenti alcune delle difficoltà linguistiche viste sopra, come ad esempio:

(20) Hij kwam de kamer binnen.
È entrato nella stanza.

I risultati sono stati soddisfacenti: la percentuale di traduzioni corrette ha superato l'85%.

4. Percezioni

Dall'esperimento è emerso chiaramente che gli studenti si trovano a dover affrontare l'esigenza, insita del resto nell'attività di AD, di permettere allo spettatore con disabilità visive di cogliere eventi in cui i personaggi percepiscono qualcosa con sensi diversi dall'udito. Se i rumori e le voci non pongono infatti alcun problema al non vedente, atti percettivi relazionati con vista, olfatto, tatto e gusto devono invece essere resi esplicativi nell'AD.

In una delle scene selezionate per l'esperimento, il protagonista è appena giunto al paesino campano in cui dovrà suo malgrado abitare e, per lenire la nostalgia della sua terra natale, prima di andare a dormire annusa un pezzo di formaggio che ha portato con sé dal Nord. Dei quattro gruppi di studenti, due hanno utilizzato il verbo *odorare* e due *sentire*, come si può osservare negli esempi sotto:

(21) Alberto odora un grande formaggio.
(22) Alberto è seduto sul letto e sente un pezzo di formaggio.

Se la frase (21) si può senz'altro considerare accettabile, lo stesso non può esser detto della frase (22) che, seppur grammaticalmente corretta, cambia notevolmente il senso dell'azione eseguita dal protagonista. In questo caso, infatti, in italiano il verbo *sentire* acquisisce automaticamente il significato di *assaggiare*, e non quello di *annusare*. Nella fase di preparazione delle attività di riflessione metalinguistica, i docenti hanno perciò cercato di scoprire il perché di quell'errore. Una volta scartata l'ipotesi che l'errore potesse provenire da un uso improprio del dizionario di riferimento degli studenti, il *Van Dale Handwoordenboek Italiaans Nedlands* (giacché *sentire* non appare tra le possibili traduzioni di *ruiken*), la risposta è stata trovata cercando sul sito <https://glosbe.com/>, un dizionario in rete gratuito in cui, oltre alle traduzioni da e in 'quasi ogni lingua esistente' (sic nel sito), è possibile ottenere esempi basati su un corpus di traduzione con oltre un miliardo di frasi. Cercando la traduzione di *ruiken* in italiano si ottengono cinque verbi, il primo dei quali è proprio *sentire*, seguito dalla breve definizione 'een geur waarnemen' (percepire un odore).

Dopo aver commentato l'AD ufficiale della scena in questione (in cui la sensazione olfattiva viene espressa con il verbo *annusare*), nella fase di riflessione si è perciò discussa la complessa questione di *sentire*, un verbo che, come specifica il dizionario Treccani, significa tra le altre cose 'portare l'attenzione su un'impressione sensoriale, cercare di percepirla; si riferisce ai vari sensi (tranne la vista) e comprende quindi in sé i significati specifici di ascoltare, annusare, assaggiare, toccare (per avvertire e intendere il suono, per cogliere l'odore, il sapore, le qualità tattili)' (<http://www.treccani.it/vocabolario/sentire/>). La proposta traduttiva di *sentire* per *ruiken* offerta su glosbe.com, insomma, non è sbagliata, ma riguarda casi piuttosto limitati: *sentire* può essere usato in quel senso solo in combinazione con nomi che specificano una sensazione olfattiva generica (più o meno gradevole), come *profumo*, *aroma*, *odore*, *puzza*, *tanfo*, *fetore* e pochi altri meno comuni. Agli studenti è stato dunque fatto notare come le informazioni ottenute da dizionari e corpora di traduzione

possano talvolta risultare fuorvianti. Una strategia utile in questo caso sarebbe stata la cosiddetta “ricerca incrociata”, ovvero il controllo delle possibili traduzioni di *sentire* in nederlandese e l’analisi di definizioni e usi esemplari di tale verbo su un dizionario monolingue d’italiano, verifiche che avrebbero fornito elementi decisivi per scartare l’uso di *sentire* nel contesto in questione. Tali strategie costituiscono del resto “strumenti del mestiere” essenziali per chi, come molti dei nostri studenti, ha intenzione di diventare traduttore o interprete. L’AD ufficiale della scena in questione è la seguente:

(23) Alberto, seduto in fondo al letto, annusa un pezzo di gorgonzola appoggiato su un panno.

Come si può notare, oltre al verbo usato per descrivere la sensazione olfattiva, c’è un altro elemento che può servire da utile spunto di riflessione: l’uso di un iponimo specifico di *formaggio* (il termine usato da tutti i gruppi di studenti), ovvero *gorgonzola*. Nel prossimo paragrafo si esporranno alcuni casi di riferimenti culturali specifici emersi durante l’attività didattica.

5. Riferimenti culturali

La scena menzionata nel paragrafo precedente, oltre a mettere in luce alcune difficoltà legate all’uso dei verbi percezione in italiano, è servita da spunto per riflessioni di ordine diverso. Tutti i gruppi di studenti avevano infatti utilizzato il termine *formaggio* (vedi ess. 21, 22), mentre l’AD ufficiale propone la seguente frase:

(23) Alberto, seduto in fondo al letto, annusa un pezzo di gorgonzola appoggiato su un panno.

L’uso di un iponimo specifico di *formaggio*, ovvero *gorgonzola*, non è ovviamente casuale: il protagonista è lombardo e si sente profondamente legato alla sua terra. Il film, d’altronde, è basato principalmente proprio sulle differenze (reali o presunte) tra Nord e Sud d’Italia, e tra gli aspetti culturali più sfruttati in questo senso non possono esserci che le abitudini alimentari. Il cibo è del resto uno dei primi elementi che, dall’esterno, vengono associati con l’Italia, e in genere chi inizia a studiare la lingua italiana ha già un discreto repertorio lessicale grazie alle conoscenze in materia culinaria (pensiamo a *pizza*, *pasta*, *spaghetti*, *mozzarella*, solo per citare alcuni vocaboli italiani entrati nel lessico di molte lingue straniere). Nel caso in questione, gli studenti hanno così dovuto fare i conti con i valori affettivi e simbolici che spesso in Italia vengono associati ai prodotti alimentari tradizionali, un fatto per nulla scontato in altri paesi. L’audiodescrittore, dal canto suo, presuppone che ogni italiano vedente sia in grado, nella scena in questione, di riconoscere le venature verdastre tipiche del *gorgonzola* e trasmette perciò tale informazione al non vedente.

Un esempio simile si è avuto in un’altra scena, in cui il protagonista cammina per le strade del paese insieme a sua moglie, mentre gli abitanti inscenano una realtà caotica e ai limiti del grottesco. A un certo punto si vede addirittura passare un ciclomotore con un’intera famiglia a bordo. Per riferirsi a tale veicolo nelle loro AD, i gruppi di studenti hanno usato i termini *motorino* e *motoretta*, mentre l’AD ufficiale propone:

(24) In cinque su una vespa.

Anche qui, l’audiodescrittore sceglie di servirsi di un termine specifico perché si tratta di un elemento che fa parte del patrimonio culturale italiano ed è immediatamente riconoscibile da chi appartiene a tale collettività. La vespa, d’altro canto, è uno dei

prodotti italiani più noti al mondo, e anche gli studenti del nostro esperimento, una volta messi di fronte all'AD ufficiale, hanno immediatamente riconosciuto il riferimento culturale e accettato l'opportunità di utilizzare tale termine invece di altri più generici.

Gli esempi qui discussi testimoniano come attraverso l'AD sia possibile combinare questioni prettamente linguistiche con elementi socioculturali, stimolando così la curiosità e la motivazione degli studenti nella classe d'italiano L2.

6. Conclusioni

In risposta alla nostra domanda di ricerca per cui ci si è interrogati sulla validità o meno dell'AD come tecnica didattica nell'insegnamento di una lingua seconda, emerge sicuramente un bilancio positivo. Infatti, dal presente studio esplorativo risulta chiaramente come l'AD possa rappresentare una tipologia di esercizio valida e stimolante, da annoverare tra le tecniche didattiche per l'apprendimento di una lingua straniera per molteplici ragioni.

Innanzitutto, l'apprendimento di una lingua straniera, nella didattica moderna, è strettamente legata al fine della comunicazione.¹⁵ Dunque la conoscenza delle strutture della lingua deve accompagnarsi alle competenze relative al comunicare appropriatamente in relazione all'interlocutore, all'argomento e alla situazione (Diadòri, Palermo & Troncarelli 2009: 132). Di conseguenza vengono altamente privilegiate attività vicine ad esperienze reali ed autentiche, e appare ovvio che l'AD aderisce perfettamente a questi parametri essendo, prima ancora che una tecnica didattica, una pratica di sostegno per persone con disabilità visive, racchiudendo così in sè una funzione non solo comunicativa ma anche sociale.

In secondo luogo, l'attività di AD in ambito didattico è legata intrinsecamente all'utilizzo di materiale audiovisivo. La grande utilità pedagogica del materiale audiovisivo è stata riconosciuta da tempo,¹⁶ e il suo ingresso nelle classi di lingua seconda testimonia l'evoluzione della didattica sempre più orientata all'azione e alla spendibilità sociale dei saperi (come emerge chiaramente dal QCER).¹⁷ Questo tipo di materiale viene considerato dalla didattica moderna fra i materiali più interessanti e stimolanti per studenti di lingua per varie ragioni, fra cui: la sua vicinanza al mondo comunicativo reale; la possibilità di offrire alternative e ampliamenti al modello comunicativo offerto dal docente; il fatto di essere un materiale all'insegna della polisensorialità.

Per quanto riguarda la sua vicinanza al mondo comunicativo reale, il materiale audiovisivo offre ottimi esempi di interazioni 'in contesto', simil-reali. Il linguaggio presente nel video non solo può rappresentare un modello linguistico, ma in molti casi può anche mostrare la grande variabilità della lingua, favorendo la consapevolezza sociolinguistica e l'ampliamento del repertorio degli apprendenti attraverso l'analisi dei diversi registri e delle diverse varietà linguistiche.¹⁸

In aggiunta a ciò, il carattere polisensoriale del materiale audiovisivo rappresenta sicuramente un ulteriore vantaggio, in quanto 'l'attivazione contemporanea di due percezioni sensoriali, visiva e uditive, rafforza l'apprendimento' (Maggini 2011: 129).¹⁹

¹⁵ A partire degli anni Settanta lo sviluppo degli approcci comunicativi, conseguenti alla feconda osmosi fra pedagogia linguistica, sociolinguistica e linguistica pragmatica ha determinato uno spostamento del centro di interesse educativo (cfr. Diadòri, Palermo & Troncarelli 2009: 132).

¹⁶ Già a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso.

¹⁷ Cfr. Diadòri 2011.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*.

¹⁹ Anche ricerche nel campo della ritenzione della memoria affermano che l'indice mnemonico è maggiore se vengono attivate entrambe le percezioni sensoriali della vista e dell'udito (cfr. Maggini 2011).

I testi audiovisivi permettono di presentare agli studenti non solo il codice verbale in tutte le sue varietà interne, ma anche il collegamento tra la lingua e i codici non verbali, ‘i cui tratti vengono messi in luce attraverso l’immagine in movimento, fra cui i tratti cinesici (mimica facciale, gesti, movimenti del corpo), i tratti prossemici (l’aspetto delle distanze interpersonali nella comunicazione che marca ogni cultura), i tratti vestemici (l’abbigliamento può offrire numerosi indizi sui locutori) e i tratti oggettuali’ (Maggini 2011:129). Proprio questi aspetti ricoprono un ruolo centrale nell’AD, dal momento che rappresentano gli elementi che devono essere trasmessi alle persone con disabilità visive. Difatti, anche nel nostro esperimento didattico, la descrizione del codice non verbale ha rappresentato una parte fondamentale dell’attività, ponendo interessanti sfide agli studenti, per esempio a livello di precisione lessicale, e allo stesso tempo rendendoli indubbiamente più consapevoli dell’importanza di questo aspetto della comunicazione.

Tra gli aspetti dell’AD che hanno conseguenze rilevanti per le attività didattiche basate su di essa vi è poi l’oggettività. La maggior parte di coloro che si occupano di AD è d’accordo sul fatto che le possibilità dell’audiodescrittore di fornire la propria interpretazione degli eventi dovrebbero essere limitate al massimo (‘l’audio descruttore non deve in alcun modo interferire con ciò che si vede, deve perseguire uno stile fattuale, deve essere invisibile’: Perego 2014: 27), anche se è chiaro che il confine tra descrizione e interpretazione è piuttosto fluido, il che costringe ad analizzare isolatamente quasi ogni caso.

Tale questione è emersa anche durante l’attività didattica oggetto del presente studio, nella quale in diversi casi gli studenti hanno avuto la tendenza ad inserire nelle AD le loro riflessioni sugli eventi che stavano descrivendo. Quando nel film gli abitanti di Castellabate iniziano la loro messinscena e allo spettatore vedente si offre una ripresa panoramica della strada, che ovviamente toccherà a lui interpretare, l’AD ufficiale recita: ‘Ai lati della strada: roulotte, container, un chioschetto e dei tavoli con le sedie. Venditori ambulanti, bambini che chiedono l’elemosina’. Tutti i gruppi di studenti hanno invece esplicitato esattamente ciò che tali elementi rappresentano, come se lo spettatore ipovedente non fosse in grado di farsi autonomamente un’idea del senso degli eventi. Un gruppo di studenti, ad esempio, ha fornito la seguente descrizione: ‘così le persone mettono in scena i pregiudizi della vita del Sud: i bambini corrono, gli anziani bevono e giocano a carte’.

La capacità di distanziarsi dai fatti e di riprodurre la realtà delle cose nel modo più oggettivo possibile è del resto una competenza fondamentale non solo per futuri traduttori e interpreti, ma anche, più in generale, nel percorso accademico di formazione, dove agli studenti è spesso richiesto di mostrare un approccio scientifico, basato su fatti osservabili e verificabili. La scrittura dell’AD e la riflessione su di essa può dunque fornire agli studenti occasioni di ragionare su concetti come oggettività, fattualità e imparzialità.

Per tutti questi motivi, riteniamo che l’AD rappresenti un ottimo strumento didattico nell’insegnamento di una lingua straniera, e possa fornire infiniti spunti di riflessione e di apprendimento non solo linguistico, ma anche pragmatico, sociolinguistico e interculturale. Il presente contributo rappresenta solo un punto di partenza nello studio dell’AD nella classe di italiano L2, e siamo consapevoli della necessità di future indagini che permettano di esplorare ulteriormente le potenzialità di questo strumento didattico.

Bibliografia

- Arma, S. 2011. *The Language of Filmic Audio Description: a Corpus-Based Analysis of Adjectives*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Napoli Federico II.
- Arma, S. 2012. ‘Why can’t you wear black shoes like the other mothers? Preliminary investigation on the Italian language of audio description’. In: *Emerging topics in translation: Audio description*, a cura di E. Perego, pp. 37-55. Trieste: EUT.
- Balboni, P. 2013. *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.
- Basic Peralta, K. E., A. G. Guajardo Martínez Sotomayor & M. A. Lemus. 2009. ‘Desarrollo de Habilidades de Audio Descripción como parte del Desarrollo de Competencias en la Formación de Traductores’. *Revista Virtual Plurilingua* 5,1: 1-12.
- Benecke, B. 2004. ‘Audio-Description’. *Meta* 49,1: 78-80.
- Braun, S. 2008. ‘Audiodescription research: state of the art and beyond’. *Translation studies in the New Millennium* 6: 14-30.
- Caimi, A. 2006. ‘Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles’. *Journal of Specialised Translation* 6: 85-98.
- Cambeiro Andrade, E. & M. Quereda Herrera. 2007. ‘La audiodescripción como herramienta didáctica para el aprendizaje del proceso de traducción’. In: *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para Sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*, a cura di C. Jiménez Hurtado, 273-287. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Clouet, R. 2005. ‘Estrategia y propuestas para promover y practicar la escritura creativa en una clase de inglés para traductores’. In: *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, ultimo accesso 10 ottobre, 2014. http://www.sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/33/Clouet,_R.pdf.
- Diadòri, P. 2009. ‘Cinema e didattica dell’italiano’. In: *Viaggi nelle storie*, a cura di C. Bargellini & S. Cantù. Milano: ISMU.
- Diadòri, P. cur. 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano-Firenze: Le Monnier.
- Diadòri, P., M. Palermo & D. Troncarelli. 2009. *Manuale di didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Fiorucci, A. & S. Pinnelli. 2013. ‘Audiodescrizione e disabilità visiva’. *Italian Journal of special education for inclusion* 1: 133-47.
- Jiménez Hurtado, C. 2007. ‘De imágenes a palabras: la audiodescripción como una nueva modalidad de traducción y de representación del conocimiento’. In: *Quo Vadis Translatology?*, a cura di G. Wotjak, 143-159. Berlin: Frank and Timme.
- Jiménez Hurtado, C. 2008. ‘Una gramática local del guión audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción’. In: *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de traducción audiovisual*, a cura di C. Jiménez Hurtado, 55-80. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2013. ‘Audio Description as a tool to improve lexical and phraseological competence in Foreign Language Learning’. In: *Translation in Language Teaching and Assessment*, a cura di G. Floros & D. Tsagari, 41-65. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2014. ‘La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias’. In: *New Directions on Hispanic Linguistics*, a cura di R. Orozco, 264-292. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez Moreno, A. & A. Vermeulen. 2015. ‘Profiling a MALL App for English Oral Practice. A Case Study’. *Journal of Universal Computer Science* 21,10: 1339-1361.
- Maggini, M. 2011. ‘Tecnologie didattiche per la L2’. In: Idem, *Insegnare italiano a stranieri*, 127-144. Milano-Firenze: Le Monnier.
- Mälzer-Semlinger, N. 2012. ‘Narration or description: What should audio description “look” like?’ In: Idem, *Emerging Topics in Translation: Audio Description*, 29-36. Trieste: EUT.
- Palomo, A. 2008. ‘Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual Impaired Children’. In: *Thinking Translation. Perspectives from Within and*

- Without*, a cura di R. Hyde Parker & K. Guadarrama Garcia, 113-135. Boca Raton, Florida: BrownWalker Press.
- Perego, E. cur. 2012. *Emerging Topics in Translation: Audio Description*. Trieste: EUT.
- Perego, E. cur. 2014. *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*. Trieste: EUT.
- Remael, A., P. Orero & M. Carroll. 2012. *Audiovisual translation and media accessibility at the crossroads Media for all 3*. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Renzi, L., G. Salvi & A. Cardinaletti. cur. 2001. *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, vol. II (3). Bologna: Il Mulino.
- Szarkowska, A. 2011. ‘Text-to-speech audio description: towards wider availability of AD’. *The Journal of Specialised Translation* 15: 142-162.
- Vercauteren, G. 2007. ‘Towards a European guideline for audio description’. In: *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, a cura di J. Díaz Cintas et al., 139-149. Amsterdam-New York: Rodopi.
- Vermeulen, A. 2008. ‘AD: een nieuwe uitdaging voor tekstschrijvers en vertalers’. *De Taalkundige. Le Linguiste* 2, 57: 18-23.

Parole chiave

audiodescrizione, italiano L2, traduzione audiovisiva, competenza lessicale e grammaticale, competenza interculturale

Irene Cenni è Assistente di italiano presso il dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Gent. Oltre all’incarico da insegnante che svolge dal 2012, dal 2015 svolge anche attività di ricerca, in qualità di dottoranda, nel campo della lingua digitale del turismo sotto la supervisione del Prof. Patrick Goethals. I suoi interessi di ricerca riguardano la comunicazione interculturale, la comunicazione digitale, l’apprendimento e la didattica delle lingue straniere.

Giuliano Izzo è Lettore di italiano presso il dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università di Gent, dove è titolare e collaboratore di numerose materie, da quelle di base alle materie specialistiche per la formazione di traduttori e interpreti, e relatore di tesi di laurea. I suoi interessi di ricerca riguardano l’apprendimento e la didattica delle lingue straniere, e in particolare le conseguenze del plurilinguismo individuale su strategie e percorsi di acquisizione dell’italiano come lingua straniera.

Dipartimento di Traduzione, Interpretazione e Comunicazione/
 Vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie
 Groot-Brittanniëlaan 45, ufficio B.205, 9000 Gent (Belgio)
 Irene.Cenni@UGent.be
 Giuliano.Izzo@UGent.be

SUMMARY

Audio description in a class of L2 Italian

A didactic experiment

Audio description is an inter-semiotic translation process, converting visuals into spoken language. This translation practice is meant for visually impaired individuals and aims to increase their social inclusion and the availability of suitable media products, such as audio-described movies, for this specific audience. In this contribution, however, we will not focus on the social function of this translation practice, but will explore its potential in the field of foreign language didactics. We will present the results of a didactic experiment, carried out in a class of L2 Italian at Ghent University, in which the students were asked to write an audio description script. The main goal of this exploratory study is to test the validity of audio description as a didactic tool in a class of Italian as a foreign language and to identify the linguistic challenges that emerge for the students during a task of this kind. The results indicate that audio description is certainly a valid didactic tool for an L2 learning environment, since it promotes metalinguistic reflection and consequent awareness of various aspects of the used language, such as morpho-syntactic features (pronouns, prepositions, verbs), lexical aspects (encouraging precision and variety) and the (inter)cultural dimension.



Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 61-78 - www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/10.18352/incontri.10171 © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Migrazioni virtuali Teletandem per l'apprendimento di una L2

Paola Leone

1. Introduzione

Le Tecnologie Informatiche e della Comunicazione (TIC) rendono possibile il dialogo tra giovani che si trovano in paesi geograficamente lontani. Tale opportunità costituisce una grande occasione per comunicare e apprendere un nuovo idioma e ha quindi un'importante ricaduta nella didattica di una lingua straniera.

Nel presente contributo sarà descritto un contesto di apprendimento basato su una specifica tipologia di scambio interattivo, denominata Teletandem (TT) che nasce da un'idea di Telles 2006 e Telles & Vassallo 2006.¹ TT consiste nel mettere in contatto uno studente appartenente ad un ateneo (es. Università del Salento), parlante nativo o esperto in una lingua, con uno studente di un ateneo straniero, a sua volta esperto nella lingua di studio del suo partner (es. inglese). Lo scambio comunicativo avviene tramite l'impiego di tecnologie VoIP (Voice Over Internet Protocol; es. Skype). La comunicazione tra partecipanti è orale, in videoconferenza e si fa uso anche della *chat*. I fondamenti del teletandem si basano sull'esperienza precedente del tandem in presenza promosso a partire dagli anni Ottanta da Brammerts e Kleppin.²

Il teletandem costituisce altresì uno stimolante ambito di ricerca. Dal 2006 ad oggi, sono stati approfonditi diversi temi riguardanti l'interazione e l'apprendimento linguistico. Ne citiamo alcuni: a) rapporti di potere tra i partecipanti nel corso delle interazioni;³ b) struttura dell'interazione;⁴ c) la dimensione culturale e interculturale dello scambio;⁵ d) la formazione insegnanti, in particolare per quanto concerne il teletandem come contesto per lo sviluppo della capacità del parlante nativo di chiarire e spiegare concetti (anche grammatical) all'interlocutore di L2.⁶

Attualmente, diversi atenei nel mondo hanno messo in pratica tale modalità di apprendimento linguistico: 7 in Europa (es. Università di Roma Tre, Università di Southampton), 12 nel Nord America (es. Università di Georgetown, Università di Miami), e 2 nel Sud America (Università del Messico, Università del Valle Cali in Colombia). Le istituzioni di formazione superiore, studiosi e apprendenti che ad esse afferiscono, rappresentano il cosiddetto Teletandem network.⁷ Gli studenti che seguono il programma frequentano sia il primo sia il secondo ciclo di istruzione universitaria. Il livello di competenza in L2 dei partecipanti varia dall'intermedio basso

¹ Si veda il sito www.teletandembrasil.org.

² Cfr. Brammerts & Kleppin 2001.

³ Cfr. Vassallo 2009, Leone 2012a, Leone 2012c.

⁴ Cfr. Aranha & Telles 2011, Cappellini 2016, Leone 2014.

⁵ Cfr. Telles, Zakir & Funo 2015.

⁶ Cfr. Funo 2011; Zakir, De Alcatara, Funo & Estelmann 2015.

⁷ Nel menzionato sito del progetto (cfr. nota 1) sono riportati i diversi atenei e i ricercatori che compongono il network. Cfr. Leone & Telles 2016.

all'avanzato. Il numero di studenti coinvolti differisce nelle diverse sedi universitarie coinvolte, in base alla quantità di esperti motivati a coordinare le attività che il TT prevede. Ad esempio, in Brasile, annualmente, circa 300 studenti interagiscono in spagnolo, italiano, inglese con i loro partner stranieri. In Italia, presso l'Università del Salento, a partire dal 2008, ogni anno circa 40 studenti aderiscono a tale programma per praticare il tedesco, l'arabo, l'inglese.

Nelle varie sedi universitarie il TT è una pratica riconosciuta e quindi istituzionalizzata. In alcuni atenei è realizzato all'interno di un corso, ed è quindi integrato con altre attività proprie di una programmazione pre-esistente (es. UNESP). In altri viene proposto come offerta formativa a scelta (es. Università del Salento). In questo caso si parla di teletandem istituzionalizzato ma non-integrato.⁸

Il presente contributo ha lo scopo di descrivere le caratteristiche di uno scenario di apprendimento basato sul TT e realizzato presso l'Università del Salento. Si intende rispondere ai seguenti quesiti: quali sono le caratteristiche didattiche e il quadro teorico del teletandem?; quali attività possono affiancare tale pratica comunicativa?; quali sono gli aspetti positivi di tale pratica? Saranno affrontati i seguenti temi: principi fondanti di tale contesto di apprendimento, caratteristiche dell'interazione teletandem, risorse digitali impiegate nello scenario pedagogico, il ruolo del docente-mediatore e l'organizzazione delle sessioni di mediazione.

2. L'interazione teletandem: caratteristiche generali ed esperienze

Il TT è un contesto di insegnamento e apprendimento a distanza delle lingue straniere, mediato dal computer. Esso implica la comunicazione orale in videoconferenza e l'impiego della *chat* scritta. Tali tipologie di scambio vengono definite in vario modo in letteratura: telecollaborazione, scambi interculturali online⁹ e mobilità virtuale. Ogni etichetta sottolinea diversi aspetti di un'attività che, sul piano didattico, presenta molteplici vantaggi per le sue caratteristiche intrinseche.¹⁰ Il teletandem è una forma di telecollaborazione, ovvero di cooperazione tra apprendenti tramite l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione. Come afferma O'Dowd, tale termine:

refers to the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations with the aim to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work.¹¹

L'esperienza del TT comprende diverse sessioni di interazione via computer; normalmente il numero complessivo varia da 8 a 15. Ogni singolo incontro ha una durata variabile da 45 a 75 minuti e si realizza nel rispetto di alcuni principi fondamentali che sono:

- a. reciprocità: i vantaggi dell'attività di conversazione devono essere vicendevoli. Per questa ragione, per metà del tempo previsto, si parla nell'idioma nativo di un partecipante, per l'altra metà nella sua lingua di studio di cui è esperto (o nativo) il suo partner;
- b. collaborazione: le sessioni teletandem si basano sulla capacità dei partecipanti di cooperare con il proprio partner per aiutarlo a migliorare le proprie abilità espressive in L2;

⁸ Cfr. Aranha & Cavalari 2014.

⁹ Cfr. Lewis & O'Dowd 2016.

¹⁰ Cfr. Aranha & Telles 2011: 9; Leone & Telles 2016.

¹¹ O'Dowd 2015: 194.

c. autonomia: gli studenti partecipanti al teletandem devono gestire l'attività, in parte, in modo libero e indipendente.¹²

Come si è visto nel paragrafo introduttivo, lo scambio dialogico teletandem deve fondarsi sulla partecipazione attiva degli interlocutori affinché l'iniziativa abbia successo e, quindi, serva a entrambi per migliorare le proprie capacità espressive in L2.¹³ Le motivazioni che spingono il parlante di L2 ad aderire al progetto teletandem sono legate al desiderio di migliorare la capacità di interagire nella lingua di studio, dialogando con un/una ragazzo/a della sua età. Il parlante in L1 frequenta il programma in virtù del menzionato principio di reciprocità e per sviluppare strategie di semplificazione di contenuti, nel caso in cui sia necessario chiarire questi ultimi al suo interlocutore poco esperto nella lingua veicolare.

L'esperienza TT ha una forte valenza perché serve a potenziare le competenze linguistico-comunicative dei partecipanti e, altresì, perché permette di approfondire curiosità, temi, aspetti, modalità e stili interattivi che caratterizzano la/le cultura/culture dei partecipanti. Il teletandem si configura infatti come una forma di ‘ecologia socioculturale’¹⁴ dell'apprendimento linguistico poiché valori e tratti delle varie culture non sono mediati da materiali e tecniche pedagogiche come nella classe di lingue.¹⁵ Il rilievo di questa forma di pratica e di apprendimento linguistico deve essere pertanto visto in tale duplice direzione: essa potenzia capacità interattive del parlante attraverso apprendimento incidentale e allo stesso tempo consente ai partecipanti di condividere vissuti personali, in un percorso dialogico e narrativo che lascia affiorare caratteristiche rilevanti della/e cultura/e di studio.¹⁶ Per questa sua peculiarità, il teletandem costituisce un nuovo tipo di mobilità, realizzabile proprio grazie all'uso delle TIC. Parliamo di mobilità virtuale (*virtual mobility*) che attua una forma di nuova ‘migrazione’, anche se temporanea, in un altro paese. La mobilità virtuale affiancherà per il futuro i programmi di mobilità fisica, realizzati grazie ai numerosi programmi internazionali di scambio giovani (es. ERASMUS+).

Sul piano dell'organizzazione dell'interazione, il teletandem presenta caratteristiche comuni al tandem e ad altri scambi esolingue. Esso costituisce una forma di ‘conversazione per l'apprendimento’¹⁷ in cui entrambi i parlanti dialogano tenendo in mente un doppio focus: la lingua veicolo di comunicazione e l'argomento di discussione.¹⁸ Durante il dialogo si realizzano forme di attenzione alla struttura, al lessico, alla fonologia e alle altre dimensioni che definiscono il sistema della lingua, considerato anche nella sua variazione. Nell'estratto 1, trascritto da dati videoregistrati nel corso di sessioni TT, le parlanti fanno esempi di come la stessa parola possa essere pronunciata in modi diversi nell'Italia meridionale, in particolare in Salento e nell'Italia centro-settentrionale, in Emilia Romagna. La discussione sulla resa diversa di suoni per la lettura del grafema z e z geminato diventa una simpatica situazione per trattare in modo semplice il tema della variazione diatopica dell'italiano che si riflette sulla produzione orale di lemmi quali *fazzoletto* e *pizza*, esempi discussi dalle due partecipanti. La conversazione diventa articolata grazie anche all'esperienza della parlante non nativa (ITL2) con una sua amica romagnola.

¹² Cfr. Telles & Vassallo 2006.

¹³ Cfr. Leone 2014a.

¹⁴ Cfr. Linell 2009: 203.

¹⁵ Cfr. Telles, Zakir & Funo 2015.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr. Kasper 2004, Kasper & Younhee 2015.

¹⁸ Cfr. Apfelbaum 1993; Bange 1992.

Estratto 1¹⁹

ITL1: perché io non è che proprio le pronuncio bene le parole come ad esempio [fat:so'letti] [fadso'letti] la zeta è diversa per esempio o-

ITL2: io ho appreso una parola Lisetta come s lei non dice [pits:a] lei dice ['pis:a] (ride)

ITL1: eh sì su parlano così sì

ITL2: ma lei è romagna (ride)

ITL1: per me quello già è più nord no nord no è centrale²⁰

Discussioni simili si realizzano spesso nel corso delle sessioni teletandem. Gli studenti stranieri sono infatti incuriositi dal tema della varietà di accenti, dei dialetti e del linguaggio giovanile. Le conversazioni attivano usi linguistici solitamente poco praticati in contesti istituzionali come espressioni in uso tra i ragazzi, utili nella vita quotidiana vissuta nel paese della seconda lingua e cultura.

L'attenzione alla lingua si manifesta anche attraverso la motivazione del parlante a migliorare la propria produzione in L2. Il parlante non-nativo chiede, ad esempio, all'interlocutore esperto di suggerire un termine a lui/lei non noto o di 'riparare', ovvero correggere eventuali forme linguistiche (es. pone domande del tipo 'come si dice in italiano...'; 'ho detto bene?'). Attività simili, a carattere metalinguistico e tipiche di tali contesti di apprendimento, sono più frequenti durante conversazioni teletandem in cui è coinvolto un parlante di L2 poco esperto (es. A2, B1). Leone²¹ mette in evidenza che il livello di competenza nella lingua veicolare costituisce 'un tratto strutturante'²² di tale contesto e determina diverse situazioni d'uso e di apprendimento, a seconda che il parlante sia neofita o più competente in L2. Nel primo caso, il dialogo è più orientato verso il codice, 'il secondo verso la pratica di scambio comunicativo e interculturale'.²³

Nel corso delle sessioni TT i parlanti interagiscono, scambiando opinioni, informando sulla loro esperienza, sul loro paese e sulla loro cultura. Nell'estratto 2 le due partecipanti²⁴ svolgono un *task* in cui viene loro richiesto di discutere degli stereotipi che una popolazione ha nei confronti di un'altra.

Estratto 2

ITL1: perché oggi ho scoperto che gli inglesi sono chiamati roast beef dai francesi

ITL2: perché eh (xxx) domenica le domenica

ITL1: le domeniche

ITL2: le domeniche le inglese mangiano come we call it sunday roast

ah ok sunday roast eh mangiano roast beef le domeniche

ITL1: e poi voi chiamate i francesi li chiamate fucking frogs because they eat frogs
e gli italiani come li chiamate

ITL2: non so non c'è

In Telles, Zakir & Funo 2015, sequenze di discorso del tipo riportato nell'estratto 2 sono chiamate episodi a carattere culturale (*culture-related episodes*). Si tratta di scambi (anche brevi) in cui i partner teletandem parlano del loro vissuto, descrivono

¹⁹ Legenda: ITL1: parlante nativa di italiano; ITL2: parlante non nativa di italiano.

²⁰ Di norma, la trascrizione del parlato non prevede l'annotazione della punteggiatura (es. virgole e punti). Si fa solitamente uso di altre convenzioni per rappresentare aspetti tipici dell'oralità come pause, sovrapposizioni ecc. I tratti di cui si tiene conto dipendono dalle finalità della ricerca. Ai fini del presente contributo e nella presente trascrizione si è ritenuto opportuno rispettare poche convenzioni. Questo estratto di interazione teletandem, come i successivi, è, infatti, una trascrizione per così dire 'larga' dell'interazione orale tra le due ragazze. In particolare, si fa uso solo delle parentesi tonde per riportare aspetti non verbali dello scambio dialogico.

²¹ Cfr. Leone 2014a.

²² *Ibidem*: 186.

²³ *Ivi*.

²⁴ A titolo informativo, si tratta di partecipanti diverse da quelle dell'estratto 1.

sé stessi e sono coinvolti in genuini processi di negoziazione e di costruzione di nuove conoscenze relative alla cultura della L1 e della L2.

Durante le sessioni TT i parlanti possono comunicare anche attraverso lo sguardo e i gesti. Teletandem è infatti una nuova modalità comunicativa che non deve essere vista come l'esatto contrario dello scambio faccia a faccia ma piuttosto come una variazione di quest'ultimo. Sebbene lo schermo limiti la visione dell'interlocutore ad una parte del suo corpo, il parlante può gesticolare, può fornire un feedback al proprio partner con lo sguardo o con il movimento corporeo. Per questa ragione il teletandem rientra tra le forme di dialogo '*face à face en ligne*', come direbbero Cosnier e Develotte,²⁵ essendo quindi una forma di comunicazione 'fortement multimodale'.²⁶ La multimodalità dello scambio viene confermata anche dall'uso che i partecipanti fanno della scrittura in *chat*, sovente impiegata anche per favorire l'apprendimento linguistico dell'interlocutore meno esperto nella lingua veicolare o per facilitare processi di comprensione e di negoziazione del significato.²⁷

Nella maggior parte dei casi, durante le conversazioni si stabilisce un clima positivo. Nell'esperienza di chi scrive, poche circostanze si sono rivelate problematiche, perlomeno a causa di particolari tratti caratteriali di uno o di entrambi gli interlocutori. Persone con la tendenza a non voler cooperare con il partner o estremamente egocentriche, come si può immaginare, tendono a monopolizzare la gestione della conversazione e non lasciano molto spazio di intervento all'interlocutore. Tali situazioni sfavorevoli, segnalate di solito da chi è a disagio, devono essere affrontate nel corso delle sessioni di mediazione e nella pianificazione delle attività. Il docente ha infatti il compito di offrire ai partecipanti pari opportunità di uso linguistico e di apprendimento. Ad esempio, può far riflettere ogni singolo studente sui propri tempi e modalità di intervento nello scambio dialogico e/o può programmare compiti didattici in cui entrambi gli interlocutori possono collaborare attivamente.

3. Il teletandem come attività formativa

Presso l'Università del Salento, i corsi di laurea in lingue straniere riconoscono dei crediti formativi (a scelta dello studente) per le sessioni TT e per le attività che affiancano tale esperienza. Riprendendo le definizioni in Brammerts 1996, in Aranha & Cavalari 2014 (p. 85) e in Aranha & Cavalari (in preparazione),²⁸ si tratta pertanto di un programma formativo 'istituzionalizzato e non-integrato'. Diversamente, presso l'Università di Southampton e presso l'Universidade Estadual Paulista (UNESP), il TT e le attività ad esso correlate sono invece istituzionalizzate e integrate.

Presso l'Università del Salento, per superare la prova finale gli studenti sono tenuti a partecipare alle sessioni TT (di solito 12) e ai vari incontri con uno o più docenti di lingua e un professore di glottodidattica (impegno da 8 a 12 ore). Infine, devono brevemente esporre in L2 la loro esperienza teletandem (4-5 min.), facendo riferimento ai contenuti schematizzati in un file di presentazione (es. realizzato con Power Point, con Prezi) da loro stessi preparato e proiettato nel corso della relazione.²⁹ Sia che si tratti di uno scenario integrato o di uno non-integrato, gli incontri con ogni singolo docente hanno lo scopo di far riflettere lo studente sulla propria esperienza di scambio comunicativo e di apprendimento nel corso delle sessioni teletandem. Il docente incoraggia gli studenti nel processo di riflessione e li aiuta a esplicitare convinzioni, atteggiamenti in fatto di culture e/o relazioni tra culture e a individuare

²⁵ Cfr. Cosnier & Develotte 2011.

²⁶ Cfr. Develotte, Kern & Lamy 2011.

²⁷ Cfr. Leone 2009.

²⁸ Si veda par. 1.

²⁹ È prevista anche la formazione su come si prepara una presentazione in formato digitale.

le proprie lacune linguistiche e, infine, a porre rimedio a queste ultime. Riveste infatti il ruolo di mediatore.³⁰ Per questa ragione, gli incontri con il docente sono chiamati sessioni di mediazione e non lezioni.

Il complesso di attività (sessioni teletandem e sessioni di mediazione) costituisce uno scenario pedagogico, ovvero un quadro coerente di eventi e di azioni collaborative³¹ finalizzate a potenziare le competenze plurilingui e pluriculturali degli studenti.³²

I principi costitutivi di uno scenario pedagogico sono:

- la realizzazione di compiti da eseguire in collaborazione;
- la prospettiva interazionista: gli scambi comunicativi favoriscono lo sviluppo di abilità comunicative in L1 e in L2.

Gli scenari pedagogici basati sul teletandem mirano a sviluppare diverse potenzialità dello scambio dialogico mediato dalle tecnologie VoIP. Ad esempio, presso l'Università del Salento si prevede la revisione delle videoregistrazioni e l'autovalutazione delle proprie competenze da parte dello studente. Diversamente, nell'ateneo brasiliano di Rio Preto dell'UNESP, lo scenario pedagogico comprende la scrittura di un diario per tenere traccia del punto di vista dello studente in relazione alle singole sessioni.³³ Nei diversi contesti universitari, la molteplicità di scenari basati sul teletandem riflette le varie esigenze individuate dai docenti e le relative priorità assegnate da questi nel percorso di apprendimento linguistico dei propri studenti.³⁴ Se da un lato tale qualità ha permesso di disegnare diverse traiettorie, ovvero varie finalità, attività e materiali didattici, dall'altro, ha richiesto un confronto continuo per condividere pratiche, riflessioni e per definire lo stato dell'arte.

Anche per quanto riguarda la valutazione del teletandem, la situazione all'interno del network è piuttosto diversificata. Quasi tutti i docenti tengono conto della presenza alle diverse sessioni di mediazione e agli incontri teletandem. Presso l'Università del Salento, trattandosi di istituzionalizzato ma non-integrato, il mediatore è chiamato ad esprimere un parere generico, ‘idoneo o non-idoneo’. Si considera superata la prova se lo studente frequenta almeno il 75% di ore di mediazione, se ha fatto tutte le sessioni teletandem e se ha preparato la relazione orale di sintesi della sua esperienza. In linea generale, pochi mediatori valutano le singole sessioni teletandem. Solo alcuni docenti dell'UNESP, Ateneo di Rio Preto, ascoltano la videoregistrazione della prima sessione e quella dell'ultima e mettono in evidenza eventuale miglioramento delle capacità espressive in L2. Come valutare le competenze di interazione, se è necessario prevedere o meno dei *task* specifici nel corso delle sezioni, è attualmente oggetto di studio da parte di vari membri della rete i quali vogliono affrontare tale ambito di ricerca, ancora poco trattato nella letteratura scientifica in linguistica applicata.

³⁰ Zakir, De Alcatara, Funo & Estelmann 2015.

³¹ Cfr. Mangenot 2008, Foucher 2010, Matesanz del Barrio 2015.

³² Il concetto di ‘scenario di apprendimento’ e di ‘scenario pedagogico’ si colloca nell’ambito degli approcci plurali per l’insegnamento linguistico che mirano a valorizzare la molteplicità e le varietà linguistiche e culturali che caratterizzano la classe di lingua straniera e la nostra società. Cfr. Candelier *et al.* 2012; Leone, Bitonti, Resta & Sisinni 2015.

³³ Per ulteriori informazioni sullo scenario pedagogico realizzato presso l'UNESP, cfr. Cavalari & Aranha in preparazione, Aranha & Cavalari 2014. Precisiamo che presso l'ateneo brasiliano, il capostipite dell'intero network didattico e di ricerca denominato Teletandem, con quest'ultimo termine si designa sia l'attività interattiva orale di telecollaborazione mediata dalle tecnologie VOIP sia lo scenario pedagogico che essa include.

³⁴ Cfr. Leone & Telles 2016.

Nell'esperienza dell'Università del Salento, gli scenari pedagogici basati sul teletandem prevedono l'uso diffuso delle tecnologie. Se la telecollaborazione orale è mediata dalle tecnologie (*Computer Mediated Communication*: CMC), per le sessioni di mediazione si costruiscono invece *task* in cui le tecnologie assistono lo studente nel processo di apprendimento (*Computer Assisted Language Learning*: CALL).

La collaborazione è fondamentale sia nel corso delle sessioni teletandem sia durante le sessioni di mediazione. Essa è sia intragruppo e riguarda i singoli componenti della classe dello stesso ateneo (docente, studenti) sia intergruppo poiché deve essere estesa anche agli individui (docente e studenti) che compongono la classe partner. Tutte le scelte (inizio del periodo dell'attività, orario e temi per le sessioni teletandem) devono essere compiute tenendo conto delle esigenze di tutti e mediando tra gli interessi dei partecipanti. Una delle scelte da fare in accordo è l'elenco dei temi da trattare nel corso delle sessioni teletandem. Nella tabella 1 si riporta un esempio di argomenti selezionati dall'Università del Salento e dall'Università Paris-Sorbonne, sede di Abu Dhabi.³⁵ I temi da discutere nel corso delle interazioni sono sia a carattere personale (es. i miei gusti personali, descrivete una vostra giornata tipo) sia più generali e relative al paese in cui si vive (es. la cucina e le tradizioni culturali). Le coppie sono composte da un parlante di L1 e un parlante di L2. Per questa sperimentazione, le lingue veicolari sono state l'italiano e l'arabo.

Sessione	Tematica di discussione
1	Presentatevi, parlate di voi, delle vostre origini, dei vostri studi/lavori (quali e perché), eventualmente della vostra famiglia ...
2	Parlate della cucina e delle tradizioni culturali (danze, musica...) del vostro paese d'origine.
3	Discutete i vostri gusti personali: musica, cinema, letteratura...
4	Raccontate i vostri viaggi, i paesi che avete visitato e che volete visitare in futuro: quali sono? Cosa vi è piaciuto/vi piace?
5	Parlate dei vostri progetti dopo la laurea (studio, lavoro, famiglia). Cosa vi piacerebbe fare "da grande".
6	Descrivete una vostra giornata tipo.
7	Descrivete la vostra città nativa, fornendo alcune immagini significative.
8	Discutete dell'importanza della religione nella vostra vita quotidiana.
9	Discutete dell'impatto della politica nella vostra vita quotidiana.
10	Vita dei giovani: cosa fanno durante la giornata? Dove si incontrano? ecc.

Tabella 1 Temi selezionati dagli studenti e dal docente nel corso del programma teletandem Università del Salento e Università Paris-Sorbonne Abu Dhabi.

Come si diceva, le sessioni teletandem sono il fondamento di uno scenario pedagogico. Nella tabella 2 sono riportate le varie tipologie di attività, le attività e gli obiettivi didattici dello scenario pedagogico realizzato presso l'Università del Salento che, visto il rilievo assegnato allo sviluppo delle abilità orali, prende il nome di programma CO-OR (COmunicazione ORale).

Le attività sono di tre diverse tipologie: sessioni di mediazione per l'orientamento, sessioni per la riflessione sull'interazione e lavoro autonomo. Ad

³⁵ Per l'Università del Salento il docente responsabile era Fadl Albeetar, per l'Università Paris-Sorbonne Abu Dhabi il Prof. Omar Colombo.

esempio, tra le prime rientrano, esercitazioni per la preparazione all’uso dei software, nel nostro caso Skype e Evaer;³⁶ tra le seconde, lo studio di alcuni principi e linee guida discussi nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER),³⁷ e la preparazione all’uso del Portfolio Europeo delle Lingue. Tali approfondimenti tematici sono alla base dell’analisi delle interazioni teletandem, compiuta da ogni singolo partecipante impiegando le video-registrazioni come materiale di riferimento. La terza tipologia di attività, ovvero, il lavoro autonomo, include l’organizzazione delle sessioni teletandem (es. annotazione di un glossario), che, nel nostro ateneo, non si svolgono presso la sede universitaria ma a casa, e, infine, la preparazione di una relazione finale. La scelta di far tenere gli incontri teletandem in sedi e secondo tempi decisi dai singoli partecipanti è determinata dalle seguenti motivazioni:

- scarsa disponibilità di laboratori informatici nel Dipartimento;
- elevato impegno orario degli studenti nel corso del semestre accademico;
- assenza di un tecnico che possa fare la manutenzione delle attrezzature.

Di solito gli studenti si accordano con il proprio partner via mail e fissano gli incontri durante il fine settimana.

Nella terza colonna della figura 2 sono infine riportati gli obiettivi didattici delle varie attività. Essi variano dal potenziamento della capacità d’uso delle tecnologie informatiche, allo sviluppo della competenza comunicativa nel corso di interazioni orali, al potenziamento dell’abilità di narrare e argomentare oralmente (parlato monologico), ecc.

Tipologia di attività	Attività	Obiettivi didattici
Sessioni di mediazione: orientamento	Preparazione all’uso dei software	Educere all’uso delle nuove tecnologie utili per: - apprendimento linguistico; - videoregistrare sessioni teletandem.
Sessioni di mediazione: riflessione sull’interazione teletandem	Preparazione al QCE e al Portfolio Europeo delle Lingue	Potenziamento delle conoscenze relative ai due documenti europei.
	Autovalutazione della competenza di interazione	Sviluppo di: - capacità di riconoscere tratti della competenza comunicativa (linguistica, pragmatica e sociolinguistica); - capacità di autovalutare la competenza di interazione orale.
	Riflessione sul processo comunicativo e sulla dimensione culturale	Sviluppo di: - abilità interculturali e saper fare; - consapevolezza interculturale; - conoscenza del mondo.

³⁶ Cfr. il sito <http://www.evaer.com/>.

³⁷ Cfr. Consiglio d’Europa 2002.

	dello scambio teletandem	
Lavoro autonomo	Preparazione linguistica alle attività	Sviluppo di: - competenza lessicale e di discorso; - capacità di autovalutarsi.
	Sessioni teletandem	Sviluppo di: - capacità di interagire in modo efficace (es. uso dei segnali discorsivi in L2); - capacità di uso delle competenze metalinguistiche; - capacità di riflettere sugli aspetti culturali di una lingua; - competenza interculturale; capacità di interagire attraverso l'uso di strumentazioni informatiche.
	Stesura di una presentazione digitalizzata	Sviluppo di: - capacità di riflettere sulla propria esperienza di apprendimento; - abilità di narrare e argomentare oralmente (parlato monologico).

Tabella 2 Attività previste nello scenario pedagogico CO-OR (Comunicazione Orale).

Legenda: QCER sta per Quadro Comune Europeo di Riferimento, PEL per Portfolio Europeo delle Lingue.

Nei paragrafi 3.1, 3.2., 3.3 discuteremo alcuni aspetti rilevanti di uno scenario pedagogico (l’ambiente di apprendimento Moodle, le sessioni di mediazione, l’insegnante mediatore) basato sul teletandem attivo presso l’Università del Salento.

3.1 Risorse digitali: l’ambiente di apprendimento Moodle

Le attività previste dallo scenario pedagogico sono sintetizzate in un ambiente informatico per la gestione dei corsi (es. Moodle, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), che permette di conservare i documenti utilizzati e creare anche dei collegamenti a file video che, nel nostro caso, sono dei tutorial per avviare gli studenti all’esperienza del teletandem.³⁸ Nella figura 1, un’immagine raffigura la piattaforma e-learning Moodle, realizzata in occasione del programma UniSalento-Abu Dhabi.³⁹ Essa presenta due foto: in una si vede il centro di Abu Dhabi, nell’altra Piazza Duomo di Lecce, città dove ha sede l’Università del Salento. Le due immagini mostrano le differenze architettoniche tra i due centri urbani, il primo moderno e il secondo invece barocco e evidenziano i contesti in cui i due ragazzi vivono. Tali documenti possono essere anche spunto di conversazione.

³⁸ Al momento sono stati realizzati due video tutorial dalla Prof.ssa Solange Aranha nel corso della sua permanenza presso l’Università del Salento in qualità di Visiting Professor (settembre 2015-febbraio 2016).

³⁹ Alla realizzazione di questo scenario pedagogico ha partecipato Tiziana Manta che ha svolto una ricerca sulla dimensione culturale dello scambio. Cfr. Manta 2015.

Di tutte le risorse offerte dagli ambienti informatici di apprendimento, presso il nostro ateneo, abbiamo sinora utilizzato il forum e il glossario (figura 1). Quest'ultimo veniva impiegato per prepararsi alle conversazioni delle singole sessioni. Tale attività è stata svolta facendo ricorso, come ovvio, all'alfabeto arabo, presente sulla piattaforma Moodle.

Forum News

Abu Dhabi

Foto Lecce

Sessione 1

Tematica di discussione: presentarsi, parlare di sé, delle proprie origini, dei propri studi/lavori (quali e perché), eventualmente della propria famiglia

Glossario_prima sessione_arabo

Glossario_primasessione_italiano

Fig. 1 Moodle per lo scenario pedagogico CO-OR Università del Salento, Università Paris-Sorbonne, sede di Abu Dhabi.

3.2 Le sessioni di mediazione presso l'Università del Salento: obiettivi

Le sessioni di mediazione avviano l'esperienza, hanno luogo dopo i primi due-tre incontri e concludono il percorso. La sessione iniziale ha lo scopo di far conoscere agli studenti il progetto, far visitare il sito del progetto, far familiarizzare gli studenti con la piattaforma Moodle e con il software di videoregistrazione che dovranno utilizzare.

Gli obiettivi generali delle sessioni di mediazione sono il potenziamento di:

- fiducia nel ruolo positivo della partecipazione a scambi interattivi autentici per apprendere una L2;
- abilità digitali per l'apprendimento;
- abilità di analizzare, autovalutare la propria produzione per identificare i bisogni di apprendimento;
- atteggiamento interculturale.

Il primo obiettivo, ovvero la valorizzazione dell'impatto della pratica d'uso linguistico sul potenziamento delle competenze in L2, è fondamentale. Se da un lato essa costituisce la motivazione che spinge gli studenti a prendere parte al teletandem, dall'altro è anche un atteggiamento da affinare e sviluppare nel corso dell'esperienza stessa in quanto ne garantisce il successo. Un atteggiamento positivo verso le esperienze d'uso linguistico non è molto diffuso tra i giovani (e lo è meno ancora tra i docenti): molti credono (ancora) che l'apprendimento linguistico consista nello studio della grammatica e della lingua scritta.

Tale opinione nasce dall'esperienza di apprendenti nelle scuole in cui, almeno in Italia, la glottodidattica è caratterizzata da attività di ascolto, lettura, traduzione e studio della grammatica. Lo spazio dedicato all'interazione in L2 è ancora limitato a poche occasioni.

Un altro obiettivo rilevante degli scenari pedagogici CO-OR (e in generale di tutti gli scenari basati sul teletandem) è il potenziamento delle abilità digitali per lo studio. Come mostrano alcuni dati,⁴⁰ i nostri giovani usano frequentemente le tecnologie, ma per comunicare e non per approfondire conoscenze e saperi. Un uso ridotto rispetto alle grandi potenzialità delle nuove tecnologie, annoverate tra gli strumenti da saper utilizzare dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006.⁴¹ Le abilità digitali compaiono, infatti, tra le otto competenze chiave per il futuro. Queste ultime sono definite:

Key competences for lifelong learning are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfilment and development, social inclusion, active citizenship and employment.

Key competences are essential in a knowledge society and guarantee more flexibility in the labour force, allowing it to adapt more quickly to constant changes in an increasingly interconnected world. They are also a major factor in innovation, productivity and competitiveness, and they contribute to the motivation and satisfaction of workers and the quality of work.

L'altro obiettivo dello scenario CO-OR è il potenziamento della capacità di autovalutare le personali abilità espressive per migliorare la capacità di 'apprendere ad apprendere', ovvero saper studiare, sviluppare saperi e competenze anche in modo autonomo. Quest'ultimo obiettivo, come il precedente, è ritenuto essenziale per il

⁴⁰ Si vedano i dati dello studio OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) relativi all'anno 2015. Cfr. Leone, 'Introduzione' in Bianchi e Leone 2016: 5-9.

⁴¹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 Dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Si veda il sito all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

futuro ed è anche annoverato tra le menzionate ‘key competences’. Nel corso delle sessioni di mediazione, per tale finalità si chiede agli studenti di riflettere sullo scambio teletandem, analizzando le videoregistrazioni delle interazioni (si veda par. 3.4).

Infine, gli scenari pedagogici affinano l’apertura degli individui verso il dialogo interculturale. Essi infatti aiutano a riflettere sui processi comunicativi in cui sono coinvolti parlanti con variegate esperienze di vita e costituiscono pertanto un’occasione per vedere il mondo da una prospettiva diversa, per valorizzare le altre culture e per aprirsi al dialogo verso un mondo in continuo cambiamento.

3.3 *L'insegnante mediatore*

Nel corso delle singole sessioni, la discussione deve svolgersi in un clima affettivo, positivo e di collaborazione. Laddove i partecipanti al programma didattico non si conoscono è necessario presentarli in modo da favorire la creazione di una relazione tra di loro.

Il mediatore ha il compito di facilitare la partecipazione di tutti alla discussione, invitando i presenti a intervenire senza che nessuno si senta esaminato: deve infatti lasciare esprimere liberamente anche giudizi e conoscenze che, agli occhi dell’esperto, possono sembrare ingenui. Si deve creare la condizione di ‘allowing not-knowing’,⁴² in cui si consente alle persone di ‘non sapere’ o di avere una conoscenza solo parziale di un fenomeno. Nell’estratto seguente, una studentessa di laurea magistrale presso l’Università del Salento, svolge l’attività di mediatrice per il programma CO-OR con l’Università Sorbonne- Abu Dhabi, cercando di far riflettere i partecipanti sul teletandem come contesto per il confronto culturale. Scopo della mediatrice è capire se le studentesse hanno avuto esperienze positive o negative nel corso delle conversazioni con la loro partner straniera, in particolare se qualcuna di loro si è sentita svalorizzata o al contrario se la relazione è cresciuta in modo armonioso (primo turno di M. cioè [...] conclusa). Nel turno successivo intende capire se le partecipanti colgono delle differenze tra quest’esperienza e l’apprendimento di una lingua/cultura in un contesto classe (secondo turno di M. un punto di ritrovo [...] stimoli).

Estratto 3⁴³

M: ...cioè secondo voi il teletandem può avere un impatto sia negativo che positivo perché se avete avuto esperienze negative anche le esperienze negative ...no sono cosa ne pensate? La prima cosa che potete pensare cioè riflettendo sulla vostra esperienza anche se non è ancora conclusa

S1: Il fatto che siamo coetanei più o meno aiuta tanto perché magari si possono condividere uno appartiene ad una fascia di età cioè vent’anni fa condividere esperienze comuni allora questo è il punto di unione che magari può essere un punto

M: un punto di ritrovo di /convergenza/ sì che magari in classe in classe avete questi stimoli questi punti di ritrovo questi punti di incontro li trovate per esempio nell’atmosfera della classe normalmente di solito pensando alla vostra carriera universitaria sino adesso avendo studiato anche //altre lingue// oltre all’arabo cioè non è la questione della lingua araba è una questione di contesto di contesto sociale della classe però comunque strutturato cioè ci sono delle competenze da sfruttare potrebbe fornirvi questi stimoli senza questi stimoli che vi fa andare oltre le mura scolastiche universitarie cioè il teletandem potreste fare a meno anche del teletandem per trovare questi stimoli o il teletandem (xxxx) occasione vi ha dato degli stimoli

⁴² Cfr. Feito 2007.

⁴³ Cfr. nota 15. Anche in questo caso si tratta di una trascrizione larga. Sono state annotate solo due sovrapposizioni (indicate con i segni //, //xyx//) per evidenziare la distribuzione e la funzione di accordo della particella ‘sì’ pronunciata più volte da S1 in sovrapposizione al turno di M. Legenda: M = Mediatore, S1= Studente n.1, S2 = Studente n.2.

S1: /sì/ //sì sì//

S2: sì magari ci sono degli stimoli dati dall'università comunque veniamo da paesi diversi comunque ci sono tradizioni diverse anche termini diversi come chiami una cosa tu come la chiamo una cosa io come festeggio io una festa patronale nel mio paese abbiamo questo cibo che voi non avete comunque già c'è questo tipo di scambio

M: hai visto pure tra paesi diversi pure gli stereotipi pure no tra paesi diversi

S2: sì anche

M: come parli e parliamo l'italiano eh

S2: però un conto è nella stessa regione nella stessa nazione

Nel primo turno M. non dà per scontata la validità della pratica di apprendimento attraverso scambi interattivi mediati dalle tecnologie, ma offre alle interlocutrici la possibilità di esprimere anche pareri negativi. La trascrizione evidenzia che le domande poste dal mediatore servono a sollecitare la riflessione delle partecipanti. La prima studentessa (S1) afferma che il valore aggiunto del teletandem risiede nella possibilità di dialogare con un coetaneo, con un pari, in quanto - afferma - ciò permette di 'condividere esperienze' e, noi diremmo, anche riflessioni con il proprio interlocutore.

Nel suo secondo turno la mediatrice mette in pratica una strategia molto utile: riprende il concetto espresso dal precedente interlocutore (M. *un punto di ritrovo, di convergenza*), per avviare una nuova richiesta di parere.

Già da questo breve estratto si vede che la prospettiva entro cui si disegna il dialogo tra il mediatore (o i mediatori) e gli studenti è socio-culturale, in quanto nasce all'interno di una relazione tra gli individui lasciando emergere le loro identità culturali in senso ampio. Si tratta, quindi, di un contesto che è il riflesso della concezione vygotskiana dell'apprendimento e la teoria sul dialogo di Bakhtin.⁴⁴ Com'è noto, lo psicologo sovietico⁴⁵ ritiene che l'apprendimento - che è una forma di significato - ha origine in un contesto sociale ed è veicolato dall'interazione. L'agire all'interno del contesto costruisce (e non trasmette) conoscenza attraverso processi di negoziazione.⁴⁶ Secondo lo studioso, quindi, significato, apprendimento e contesto sono inseparabili. Bakhtin trasferisce tale teoria ad una concezione del dialogo, affermando che quest'ultimo si crea attraverso interventi concatenati, in cui un enunciato riprende quanto è stato detto prima e condiziona gli enunciati successivi. Come afferma Feito, 'in Bakhtin's notion of dialogue, the participants do not simply sift between competing meanings to find the correct one, but instead navigate a constantly changing and emerging hermeneutic environment'. L'interazione non implica quindi la scelta tra due punti di vista, ma prevede 'la navigazione all'interno di un ambiente ermeneutico in continuo cambiamento'.⁴⁷ Il mediatore o la mediatrice devono essere preparati ad affrontare il dialogo con gli studenti nel rispetto di queste caratteristiche. Devono evitare quindi di attuare scambi monologici, imponendo la loro opinione e la loro 'verità'. Il conversare in questi casi diventerebbe uno sterile scontro tra punti di vista, l'interazione si trasformerebbe in un percorso predefinito per divenire un processo rigido e scarsamente dinamico.⁴⁸

⁴⁴ Cfr. Vygotsky 1978, Bakhtin [1979]/1981.

⁴⁵ Cfr. Vygotsky 1978.

⁴⁶ Cfr. Feito 2007.

⁴⁷ *Ibidem*: 1-2. Traduzione nostra.

⁴⁸ In Leone 2016 tali atteggiamenti del mediatore vengono attribuiti al formatore che incontra i tirocinanti per riflettere sull'esperienza nelle scuole. In generale crediamo che tale modalità relazionale debba essere propria del comportamento anche di un docente di lingua nella sua classe di insegnamento.

3.4. La discussione in classe con l'impiego delle videoregostrazioni

Le singole sessioni teletandem vengono video-registrate dai partecipanti. La nostra istituzione ha acquistato 20 licenze del software Evaer che permette di creare video-chiamate Skype.⁴⁹ I file-video ottenuti hanno una duplice utilità: servono agli studenti per riascoltarsi e rivedersi, al docente per fare ricerca.

Dal punto di vista didattico, le video-registrazioni costituiscono una risorsa per far riflettere gli studenti sulle proprie difficoltà linguistiche o sui problemi connessi con la dimensione culturale dello scambio TT.⁵⁰ Di seguito riportiamo due tipi di *task* attuati nel corso delle sessioni di mediazione le cui finalità sono il potenziamento della capacità di autovalutare la propria produzione e di analizzare e risolvere problemi connessi con la dimensione culturale dello scambio:

Task 1- Linguistico-Comunicativo

Dalle video-registrazioni sinora realizzate seleziona almeno 2-3 clip in cui non sei soddisfatto delle tue capacità espressive in L2. Porta in classe le sequenze e descrivi in che modo vorresti migliorare la tua competenza comunicativa in L2.

Task 2- Interculturale

Dalle video-registrazioni sinora realizzate seleziona almeno 2-3 clip in cui discuti con il tuo partner straniero argomenti culturali che riguardano il tuo paese o altri contesti di vostro interesse.

Per il *task* n. 1 vengono utilizzati i seguenti materiali:

- Breve sintesi del concetto di competenza comunicativa secondo il QCER;⁵¹
- Le griglie di valutazione della competenza di interazione secondo il QCER.⁵²

Il primo compito mira a potenziare la capacità dello studente di analizzare il processo interattivo non solo in termini di accuratezza linguistico-formale ma anche pragmatica e sociolinguistica, comprendendo quindi tratti quali l'uso dei segnali discorsivi lessicali e non lessicali (es. *vabbe'*, *uhm*, ecc.). L'analisi delle varie componenti della competenza comunicativa secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento (competenza generale e competenza linguistico-comunicativa) servirà a cogliere la complessità del processo di apprendimento e, allo stesso tempo, permetterà agli studenti di esplicitare problemi comunicativi incontrati nel corso di una loro permanenza nel paese straniero o durante il teletandem. Le griglie di valutazione utilizzate sono tratte dal Quadro Comune Europeo, e riguardano le strategie di interazione e sono: livelli di capacità nell'alternarsi nei turni di parola, cooperare e chiedere chiarimenti.⁵³

Il secondo compito mira invece a potenziare la capacità dello studente di riflettere sull'interazione nelle sequenze in cui si parla della propria cultura o di quella dell'interlocutore o di tratti culturali di altre comunità o individui. Da questo punto di vista, il teletandem è molto importante poiché permette di esperire la cultura in modo diretto e naturale, come affermano di seguito Telles, Zakir e Funo:

⁴⁹ Le video-registrazioni vengono effettuate previa autorizzazione scritta dei partecipanti. Poiché i dati rimangono di proprietà dell'Università del Salento, i partecipanti compilano e firmano un documento ai sensi della legge italiana 196/03.

⁵⁰ Cfr. Leone 2014b: 41-50.

⁵¹ Cfr. Consiglio d'Europa 2002; Leone, Bitonti, Resta & Sisinni 2015: 33.

⁵² Cfr. Consiglio d'Europa 2002: 106-107.

⁵³ Ivi.

Tendo em vista que o contexto de teletandem se distancia do ensino de línguas estrangeiras desenvolvido em salas de aula convencionais, a dimensão cultural não é algo que deverá ser ensinado (ou, para usar um termo comum, porém equivocado, quando se pensa a questão do ensino, *transmitido*) como um tópico na sessão, mas experimentado e apre(e)ndido, a partir da própria natureza da situação de interação entre pessoas de nacionalidades e *experiências prévias* diferentes, situação esta na qual a cultura de cada um se evidencia.⁵⁴

Lo svolgimento del *task* n. 2 prevede una riflessione condivisa che può essere indirizzata dal mediatore ponendo i quesiti del tipo:

- Nel corso delle interazioni teletandem si identificano attività, usi e costumi della cultura dei parlanti?
- Se sì, di quali attività, usi e costumi si tratta?
- Tu e il tuo partner vi identificate con essi o rimandate ad un'immagine più ampia delle culture note?
- Nelle interazioni si trasmette una visione stereotipata della/e cultura/e proprie e/o di quelle di altre comunità?

Alcuni studi⁵⁵ hanno dimostrato che nelle conversazioni teletandem gli studenti tendono a fare confronti tra la propria e la cultura del partner riducendo queste ultime a pochi elementi. La semplificazione non rende conto della ricchezza del mondo attuale che, a causa dei molteplici spostamenti e grazie anche all'utilizzo delle nuove tecnologie, è composto da comunità variegate e da individui non assimilabili a pochi ed omogenei tratti (es. non tutta l'Italia è la mafia, non tutti gli italiani mangiano ogni giorno pasta). In questi casi, il mediatore deve far riflettere gli studenti sulla propria storia personale per cogliere la distanza che esiste tra la propria identità individuale e l'immagine appiattita che l'interlocutore rimanda del proprio paese, dei propri usi e costumi.⁵⁶

4. Conclusioni

Vogliamo concludere ricordando l'opinione di una delle studentesse che ha partecipato al teletandem e allo scenario pedagogico realizzato con l'Università di Paris-Sorbonne, sede di Abu Dhabi:

Avevo già partecipato al progetto Teletandem per la lingua inglese e l'ho trovato molto utile. Ho deciso di cogliere l'opportunità anche per la lingua araba per avere la possibilità di *parlare con un madrelingua della mia stessa età* e avere uno *scambio non solo linguistico ma anche culturale e personale*.⁵⁷

Nel suo commento all'esperienza la ragazza sottolinea una grande qualità del teletandem: la sua natura di dialogo con un coetaneo permette uno scambio 'non linguistico ma anche culturale e personale'. Il dialogo tra pari dà forma infatti a queste due dimensioni quella più generale della cultura o delle culture alle quali ognuno di noi si sente legato e quella dell'esperienza personale che la/le esprime.

Sul piano pedagogico-didattico il teletandem presenta numerosi vantaggi anche per gli insegnanti. Voglio ricordare l'opinione di un docente mediatore dell'Università del Salento, Janice, che un giorno, parlando del teletandem, mi ha detto 'It has been one of my best teaching experiences'. La forza educativa del teletandem risiede nella

⁵⁴ Cfr. Telles, Zakir & Funo 2015: 373.

⁵⁵ Per una sintesi cfr. *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*: 369-370.

⁵⁷ Cfr. Manta 2015: 113.

sua natura esperienziale che permette di vivere una lingua e una cultura in modo diretto. Ciò rende i dialoghi teletandem così ricchi di informazioni non solo sul progresso linguistico dei partecipanti ma anche sul loro vissuto che anche l'insegnante/mediatore lo trova un contesto motivante per la propria attività professionale.

Infine, il teletandem permette di rafforzare le competenze informatiche e di creare comunità allargate che abbracciano mondi distanti. Parliamo quindi di nuova forma di migrazione di uomini e donne nel contatto dialogico mediato dalle tecnologie.

Bibliografia

- Apfelbaum, B. 1993. *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache (Zielsprachen: Französisch und Deutsch)*. Tübingen: Narr.
- Aranha, S. & S. Cavalari. 2014. ‘A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada’. *The ESPpecialist*, 35(2): 70-88.
- Aranha, S. & P. Leone. 2016. ‘DOTI: Databank of Oral Teletandem Interaction’. In: *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference*, a cura di S. Jager & M. Kurek, 1-6. Dublin: Research-publishing.net.
- Aranha, S. & J. Telles. 2011. ‘Os generos e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional’. In: *VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Natal. Anais do VI SIGET. <http://www.ibilce.unesp.br/Home/Departamentos/LetrasModernas/teletandem/os-generos-e-o-projeto-teletandem-brasil-relacao-entre-compartilhamento-e-sucesso-interacional-2.pdf>.
- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination. Four essays*. vol. 1. Austin and London: University of Texas Press.
- Bange, P. 1992. ‘A propos de la communication et de l'apprendissage en L2, notamment dans le forme institutionnelles’. *Aile*, 1: 53-55.
- Brammerts, H. 1996. ‘Tandem language learning via the internet and the International E-Mail tandem network’. In: *A guide to language learning in tandem via the Internet*, a cura di D. Little & H. Brammerts, 46 vol. of *CLCS Occasional Paper*: 9-22. Dublin: Trinity College Dublin.
- Brammerts, H., & K. Kleppin. 2001. *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (Forum Sprachlehrforschung. 1)*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brammerts, H., & D. Little. 1996. *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Brockmeyer.
- Candelier, M., A. Camilleri Grima, V. Castellotti, J. De Pietro, I. Lorincz, F. Meissner & S. Schroeder. 2012. *CARAP. Un Cadre De Référence pour les Approches Plurielles des langues et des Cultures. Compétences et ressources*. CELV (Centre Européen pour le Langue Vivantes). <http://apfmalte.com/uploads/CARAP.pdf>
- Cappellini, M. 2016. ‘Roles and scaffolding in teletandem interactions - A study of the relations between the sociocultural and the language learning dimensions in a French-Chinese teletandem’. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10: 6-20.
- Cavalari, S. & S. Aranha. In preparazione. ‘Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom’. *Acta Scientiarum: Language and Culture*.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Cosnier, J. & C. Develotte. 2011. ‘Le face à face en ligne, approche éthologique’. In: *Décrire la communication en ligne. Le face à face distanciel*, a cura di C. Develotte, C. Kern & M.-N. Lamy, 27-50. Lyon: ENS Editions.
- Develotte, C., C. Kern & M.-N. Lamy. cur. 2011. *Décrire la communication en ligne. Le face à face distanciel*. Lyon: ENS Editions.
- Feito, J. 2007. ‘Allowing not-knowing in a dialogic discussion’. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 1: 1-11.

- Foucher, A. 2010. *Didactique des Langues-Cultures et Tice. Scénarios, taches, interactions*. Clermont Ferrant II: Università Blaise Pascal.
- Funo, L. 2011. *Teletandem e formação continua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: um estudo de caso*. Tesi Master non pubblicata. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- Kasper, G. 2004. 'Participant orientations in German Conversation-for-Learning'. *The Modern Language Journal* 88, 4: 551-567.
- Kasper, G., & Younhee, K. 2015. 'Conversation-for-Learning: Institutional Talk Beyond the Classroom'. In: *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, a cura di N. Markee, 390-408. London: Wiley Blackwell.
- Leone, P. 2009. 'Processi negoziali nel corso di scambi comunicativi mediati dal computer'. In: *Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, a cura di C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli & C. Perta, 389-412. Perugia: Guerra.
- Leone, P. 2012a. 'Content domain and language competence in computer-mediated conversation for learning'. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 6, 2: 131-153. <http://apples.jyu.fi/>.
- Leone, P. 2012b. 'È questo che volevi dire? Parlante nativo e non nativo nei dialoghi Teletandem'. *ITALS* 10, 28: 79-103.
- Leone, P. 2012c. 'Gestione e controllo del flusso conversazionale nel corso di dialoghi Teletandem'. *Journal of E-learning and Language Society* 8, 3: 57-69. http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_IT/article/view/778.
- Leone, P. 2014a. 'Focus on form durante conversazioni esolinguì via computer'. In: *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannaccaro, & L. Spreafico, 169-187. Milano: Officinaventuno.
- Leone, P. 2014b. 'Teletandem, Video-Recordings and Usage-Based Tasks'. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 9, 1: 41-50. <http://www.ijlter.org/index.php/ijlter/index>.
- Leone, P. 2016. 'Introduzione'. In: *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici*, a cura di F. Bianchi & P. Leone, 5-9. Milano: Officinaventuno.
- Leone, P. & J. Telles. 2016. 'The Teletandem network'. In: *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*, a cura di T. Lewis & R. O'Dowd, 243-248. London: Routledge.
- Leone, P., A. Bitonti, D. Resta & B. Sisinni. 2015. *Osservazione di classe. Insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*. Firenze: Franco Cesati.
- Lewis, T. & R. O'Dowd. Cur. 2016. *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge.
- Linell, P. 2009. *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mangenot, F. 2008. 'La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne'. In: *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (JOCAIR)*, sous la direction de M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard, 13-26. Paris: Hermès Lavoisier.
- Manta, T. 2015. *La dimensione culturale nello scambio teletandem*. Università del Salento - Paris Sorbonne Abou Dhabi: studio di caso. Tesi Laurea Magistrale non pubblicata. Università del Salento.
- Matesanz del Barrio, M. ed. 2015. *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Computense.
- O'Dowd, R. 2015. 'The competences of the telecollaborative teacher'. *The Language Learning Journal* 43, 2: 194-207.
- Telles, J. A. 2005. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis: UNESP. Progetto non pubblicato.
- Telles, J. & M. Vassallo. 2006. 'Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT'. *The ESPecialist* 27, 2: 189-212.
- Telles, J., M. Zakir & L. Funo. 2015. 'Teletandem and culture-related episodes'. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 31, 2: 359-389.
- Vassallo, M. 2009. *Relações de poder em parcerias de teletandem*. Tese De Doutorado em Estudos Linguísticos. UNESP, Università Ca' Foscari.

- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zakir, D. A., A. Funo & A. Estelmann. 2015. ‘La pratica riflessiva nei contesti di telecollaborazione’. In: P. Leone, A. Bitonti, D. Resta & B. Sisinni, *Osservazione di classe. Insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*, 115-127. Firenze: Franco Cesati.
- Zakir, D. A., A. Funo & A. Estelmann. 2015. ‘Progettare scenari di telecollaborazione: il teletandem’. In: P. Leone, A. Bitonti, D. Resta & B. Sisinni, *Osservazione di classe. Insegnamento linguistico e (tele)collaborazione*, 79-83. Firenze: Franco Cesati.

Parole chiave

teletandem, telecollaborazione, scenario pedagogico, apprendimento linguistico, interazione orale

Paola Leone è docente di Didattica delle Lingue Moderne presso l’Università del Salento. Dal 1990 partecipa a progetti di ricerca nazionali e internazionali relativi all’apprendimento linguistico e alla formazione insegnanti. Per l’ateneo salentino è responsabile del coordinamento delle attività didattiche previste nell’ambito del progetto Teletandem. Dal 2012 è referente per il Tirocinio Formativo Attivo di lingua e cultura inglese per la scuola secondaria di secondo grado (A346). I suoi interessi di ricerca sono nel campo della comunicazione mediata dal computer e l’apprendimento delle lingue; in particolare si focalizzano sulla struttura e gestione dell’interazione teletandem, sull’uso di segnali discorsivi in italiano come L2 durante conversazione orale online per l’apprendimento delle lingue. Ha pubblicato articoli su riviste nazionali e internazionali.

Dipartimento di Studi Umanistici
 P.zzetta A. Rizzo, 1
 73100 Lecce (Italia)
 paola.leone@unisalento.it

SUMMARY

Virtual migrations

Teletandem for second language learning

Teletandem is included as an L2 learning context in different university degree courses throughout the world. It is a form of telecollaboration by which two students, proficient in two different languages, interact orally via Voice Over Internet Protocol (VOIP) technology in order to develop their L2 competences. The current paper aims to describe a learning scenario based on teletandem as it is designed and experienced at the University of Salento. Together with teletandem sessions, the learning scenario includes different classroom tasks, performed collaboratively by students and teachers. For the tasks, video recordings of teletandem sessions are used. Students are asked to select parts of the conversation with their partner in order to discuss linguistic and cultural communicative problems. The whole learning scenario aims primarily to enhance students’ oral communication abilities (both in monologues and in interaction). The following topics are therefore discussed: the basic characteristics of teletandem interaction; digital resources used for the learning scenario; the role of the teacher as a mediator; and how mediation sessions are organized.

Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 79-101- www.rivista-incontri.nl - http://doi.org/10.18352/incontri.10170 © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Glottotecnologie didattiche per i migranti L’italiano fra le altre lingue nel progetto *L-Pack* (*Citizenship Language Pack for Migrants in Europe*)

Pierangela Diadori & Roberto Tomassetti¹

1. Introduzione: il progetto *L-Pack* e i suoi obiettivi

Le più recenti frontiere dell’insegnamento on line hanno determinato negli ultimi anni un nuovo modo di insegnare e apprendere, che comporta ruoli e strategie diverse nell’utilizzo dei media, in linea con le più avanzate tecnologie e risorse disponibili. Tra i concetti-chiave di questo *new deal* dell’uso della tecnologia, si afferma senz’altro la richiesta di un utilizzo più autonomo della rete che si combina però nello stesso tempo con la necessità di mettere a punto risorse e strumenti strutturati, in grado di fornire agli utenti un’ampia libertà di azione e nello stesso tempo un supporto didattico tangibile. Gli studi sull’apprendimento delle lingue in rete si possono avvalere già da alcuni anni di nuove risorse (Richardson 2006, Bonaiuti 2006), utilizzabili e verificabili con diverse modalità, adattabili a diversi individui e stili cognitivi, coerenti con diversi bisogni ed esigenze legate all’apprendimento. Questo ha modificato sia le modalità di utilizzo da parte degli utenti, che quelle di gestione e monitoraggio, spettanti a insegnanti, tutor, facilitatori che devono essere in grado di monitorare contesti di apprendimento sempre più flessibili (Pichiassi 2007; Socket 2014) e nello stesso tempo rendere gli spazi di apprendimento virtuale luoghi in cui gli apprendenti possano trovare risposte alle loro domande di spendibilità della lingua.

D’altro canto, l’apprendimento-insegnamento delle lingue è sempre più legato nel nostro tempo alla necessità di integrazione sociale, che si rivela una delle domande più urgenti poste ai rappresentanti di molti paesi europei e del mondo, che sempre di più sentono l’esigenza di intervenire anche sul piano normativo e legislativo per favorire iniziative che consentano il buon inserimento degli stranieri nel territorio dei loro paesi.

Il progetto *L-Pack* si inquadra in effetti proprio nelle iniziative di inclusione dei migranti che molti paesi europei hanno messo in atto per l’integrazione dei cittadini stranieri. Tra queste iniziative, spicca la richiesta del raggiungimento del livello minimo di competenza linguistico-comunicativa nella lingua del paese ospitante, fissato nella maggior parte dei casi al livello A2, in riferimento ai livelli indicati nel QCER.² L’obiettivo dell’integrazione sociale nel paese di arrivo risulterebbe in questo senso garantito con il possesso di una competenza linguistico-comunicativa rappresentata dal livello *sopravvivenza*, come indicato dagli autori del QCER, per

¹ Il capitolo è stato progettato congiuntamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 1, 1.1, 1.2 e 2 è da attribuirsi a Roberto Tomassetti, quella dei paragrafi 1.3 e 3 a Pierangela Diadori.

² In Italia, il governo ha stabilito con la legge 94 del 15 luglio 2009 la possibilità di conferimento o di rinnovo del permesso di soggiorno di lungo periodo per gli stranieri che superino il test di livello A2 in italiano, secondo la scala dei livelli di competenza linguistico-comunicativa indicati dal QCER.

permettere agli stranieri di vivere e interagire socialmente negli ambiti della comunicazione di loro maggiore interesse.³

Le aree della vita sociale in cui si svolgono la comunicazione e le interazioni più ricorrenti per uno straniero in progetto di stanziamento in un altro paese hanno a che fare spesso con la gestione delle pratiche della vita quotidiana, ma possono altresì riguardare situazioni e varietà della lingua assai differenziate per grado di complessità: dalla lingua necessaria per fare la spesa a quella da usare per la richiesta di un documento (per esempio il permesso di soggiorno); dalla capacità di utilizzare i servizi sul territorio (uffici postali, servizi sanitari, ospedali ecc.) alla ricerca di un alloggio e quindi alla lettura di annunci immobiliari, alla comprensione dei termini indicati in un contratto di affitto; dalla ricerca di un lavoro alla capacità di sostenere un colloquio, presentare un curriculum e gestire la comunicazione con i colleghi, solo per fare qualche esempio.⁴

In altre parole gli stranieri che si accingono a stanzia in un paese diverso da quello d'origine, per un periodo più o meno lungo, hanno la necessità di svolgere una serie di azioni e compiti comunicativi che implicano la capacità di interagire nella società con i cittadini, con le istituzioni e con tutti quegli attori e in quei contesti della comunicazione che possono avere una rilevanza nella loro vita quotidiana e più in generale nel loro progetto di integrazione sociale.

Il progetto *L-Pack Citizenship Language Pack For Migrants in Europe*⁵ ha voluto interpretare proprio questa esigenza, tentando di fornire agli stranieri che si stanziano in un dato paese europeo, la lingua più utile per loro, partendo dai bisogni linguistici emergenti nelle situazioni di loro maggiore interesse, attraverso una proposta di testi, materiali e attività didattiche mirate al conseguimento di tali obiettivi.

L-Pack nasce come progetto cofinanziato dalla Commissione Europea nell'ambito del più generale *Lifelong Learning Programme* in cui rientrano anche i progetti per la diffusione delle lingue.⁶

I destinatari a cui ci si rivolge sono sia i docenti di L2 che chi si occupa di ricerca nell'area della linguistica e della didattica delle lingue e più in generale tutti coloro che si interessano di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere.

L'obiettivo chiave della proposta si fonda sull'educazione degli adulti e in modo particolare sulla formazione linguistica degli immigrati adulti nei diversi paesi partner, le cui lingue sono state utilizzate come obiettivo di insegnamento-apprendimento. In questo senso l'iniziativa è rivolta anche alle organizzazioni del volontariato e a tutti quegli enti e associazioni sul territorio che si occupano della formazione linguistica e dell'integrazione sociale degli immigrati nei diversi paesi.

Il progetto si è svolto in due fasi: *L-Pack 1*, che si è protratto dal 2011 al 2013 ed ha dato la possibilità di realizzare una prima parte degli obiettivi del partenariato, e *L-Pack 2 extended*, che ha costituito un prosieguo della prima parte del progetto, in cui si sono approfonditi, grazie all'esperienza fatta, alcuni aspetti chiave.

I partner della prima edizione *L-Pack 1* erano: Italia, Lituania, Repubblica Ceca, Germania, Spagna e Grecia⁷ a rappresentare da un lato le tre lingue dei paesi di

³ Per gli attuali e più recenti fenomeni linguistici legati alle migrazioni, si rimanda tra gli altri a Vedovelli 2013.

⁴ Si veda Sewell 2004, per un'analisi dei bisogni degli immigrati, con riferimento alla lingua utile per il lavoro.

⁵ Cfr. www.l-pack.eu.

⁶ Si veda in rete, tra gli altri il link al *Lifelong Learning Programme - EuropeanCommission*, in ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm.

⁷ Gli enti partner rappresentanti dei diversi paesi erano, nella iniziale formazione del partenariato: (Italia) ASEV - Agenzia per lo Sviluppo Empolese Valdelsa, Empoli (Firenze) (www.asev.it), che si occupa di progetti vari di orientamento e formazione; (Italia) Università per Stranieri di Siena (www.unistrasi.it); (Lituania) College of Social Science (CSS) (www.smk.lt); (Repubblica Ceca) Silesian University in Opava

maggiori immigrazione (tedesco, italiano, spagnolo) e dall'altro le tre lingue meno studiate (greco, ceco, lituano), in ossequio alla politica delle istituzioni europee che mira alla valorizzazione delle lingue cosiddette 'minorì' dell'Unione. Ad esse si sono aggiunte, nella seconda edizione *L-Pack 2 extended*, che è iniziata nel 2014, le lingue inglese e francese.⁸

La specificità del progetto, già indicata nella proposta di un percorso di insegnamento-apprendimento linguistico utile alla costruzione di una lingua spendibile per gli immigrati nelle diverse situazioni sociali, si focalizzava sulla priorità dell'oraliità, individuando nella lingua parlata il canale preferenziale per assolvere ai compiti più propri della realtà quotidiana.⁹

Per questa ragione, come punto di forza del progetto didattico si è pensato di fornire modelli linguistico-comunicativi riutilizzabili nella vita quotidiana, proponendo testi audiovisivi realizzati *ad hoc* dai diversi partner, costituiti da brevi dialoghi tematici in situazione.

Tutti i testi video, inoltre, per non perdere di vista il parametro della flessibilità e per consentire scelte adeguate a obiettivi e stili cognitivi diversi, sono stati affiancati anche dalle corrispondenti versioni trascritte, lasciando così aperta la scelta di lavorare ora sull'uno ora sull'altro canale e stimolare le diverse abilità.

L'intero corso, comprendente tutti i testi, gli esercizi e i materiali didattici in esso previsti, è stato reso disponibile in rete a titolo completamente gratuito in versione scaricabile, corredata da glossari tematici, link utili e chiavi degli esercizi.

1.1 Le fasi di progettazione e di realizzazione del progetto L-Pack 1

La prima fase dei lavori è partita con una serie di meeting¹⁰ durante i quali i rappresentanti dei diversi partner europei si sono confrontati per condividere propositi, aspetti procedurali per l'elaborazione del progetto e impegni di azione comuni, che sono stati via via concordati.

Negli incontri che hanno costituito la prima fase dei lavori, i paesi partner si sono posti immediatamente una questione preliminare: individuare le aree sociali di maggiore interesse per il primo inserimento degli stranieri in un paese estero, per inquadrare i bisogni comunicativi più urgenti e offrire una proposta linguistica adeguata dal punto di vista dei contenuti.¹¹

È iniziata così una fase pilota (2011) di esplorazione di questi bisogni linguistici, realizzata attraverso un sondaggio, che ha richiesto la somministrazione di questionari, destinati a studenti e a docenti nei sei paesi partner. I risultati raccolti sono stati successivamente confrontati per verificare eventuali ricorrenze e differenze nelle rilevazioni svolte nei paesi partner. Dalle indagini e dal successivo confronto sono

(SUC) (www.slu.cz); (Germania) Volkshochschule im Landkreis Cham (VHS Cham) (www.vhs-cham.de), che è un'associazione no profit che si trova in Baviera; (Spagna) Instituto de Formación Integral, S.L.U (IFI) (www.ifi.com.es), una compagnia privata, attiva nel campo della formazione e nella fornitura di servizi; (Grecia) AINTEK A.E. Training and consultancy company (IDEC) (www.idec.gr), compagnia di consulenza e di formazione.

⁸ Nella edizione *L-Pack 2 extended* si sono aggiunti: (Irlanda) Translex (t/a L'Istituto della Lingua) (www.translex.ie), che è un'agenzia di servizi di traduzione e di formazione; (Francia): Association pour le Développement et la Pédagogie de l'Individualisation (ADPI) (www.adpformation.fr), un'associazione creata per la formazione e la professionalizzazione dei migranti e dei lavoratori con disabilità.

⁹ Si veda, tra gli altri il volume di Diadori 2015 sull'insegnamento dell'italiano L2, in cui è presente una sezione sull'insegnamento dell'italiano agli immigrati e quello di Minuz 2005.

¹⁰ Empoli, Italia 14-15 Febbraio 2011; Cham, Baviera, 27-28 Aprile 2011; Madrid, Spagna, 10-1 Maggio 2012; Empoli, Italia, 14-15 Novembre 2012; Siena, Italia, 7-8 Febbraio 2013; Roma, Italia (convegno finale), 31 Maggio 2013.

¹¹ In Vedovelli 2010, l'autore passa in rassegna i diversi bisogni degli immigrati, attribuendoli a precise macroaree di socialità, in cui sarebbero impegnati a seconda della fase di stanziamento in cui si trovano.

quindi emersi aree tematiche e contesti di socialità ritenuti di particolare interesse per il target ed eletti come preferenziali per la socializzazione.

Il secondo punto posto sul tavolo delle discussioni era la definizione di un modello di lavoro comune ai diversi paesi partner su cui strutturare il percorso didattico, suddiviso in un medesimo numero di moduli e scandito in un medesimo numero di unità. Era infatti necessario trovare una linea comune per garantire una coesione interna, caratterizzata da buone pratiche comuni.

Si è deciso così di lavorare alla realizzazione di un modulo-campione, proposto da ogni partner, che sarebbe stato oggetto di successive discussioni. La scelta è caduta sul modulo tematico ‘La casa’ che, riguardando la ricerca dell’alloggio, appariva senz’altro preliminare e di particolare criticità per un progetto di inserimento stabile. Successivamente, i sei moduli ‘La casa’ realizzati dai partner sono stati sottoposti ad una revisione, per stabilire uno schema di lavoro condiviso e dettagliato.

Le rilevazioni effettuate nei diversi paesi avevano anche permesso l’individuazione concertata di altre undici aree tematiche, che sono state adattate e ripensate in termini di moduli tematici del sillabo su cui impostare il percorso, da costruire nelle diverse L2 coinvolte. Si è potuto quindi procedere alla loro stesura secondo lo schema concordato al tavolo delle discussioni per il modulo ‘La casa’, che ha fornito il prototipo del percorso.

I moduli che ne sono risultati sono stati concordati in una griglia, realizzata in inglese e includente aree tematiche e microcontesti sociali, secondo lo schema seguente:

1. **Communication and means of communication**
 - Phone conversations (calling reason, leaving a message, ending a call, request a call)
 - Calendar/time
 - Weather/forecasts
 - Media/TV news
 - Invitations (to accept, to refuse), for example: invitation to a dinner
2. **Social life and Family**
 - Greetings/presentations/introductions
 - Expression of wishes/ideas/feelings
 - Wedding
 - Birthday party
 - Call with sympathy
3. **Job hunting**
 - Making an appointment
 - Meeting cancellation
 - Orientation interview
 - Working environment
 - Job interview (in hotel)
4. **Working life**
 - Cooperation with employer
 - Cooperation with co-workers
 - Working in different places
 - Trade certificates (info in order to start your activity)
 - Looking for a rent/Looking for a people who will work for you/ Customers...
5. **Health**
 - Going to a doctor
 - Emergency
 - At drug store
 - Description of body and what you feel
 - In a hospital
6. **Accommodation**
 - Looking for accommodation

- Description of rooms
 - Rent payments
 - Roommates
 - Problems (with noise)
- 7. Authorities**
- Permissions (migration offices)
 - Driving licence
 - Tax authorities
 - Insurance
 - Post/Bank office
- 8. Shopping**
- Money/Numbers/Speaking about the prices
 - Market, Food/meal
 - Shopping mall (asking for refund)
 - Buying shoes/clothes (sizes)
 - Going to an internet café o buying a car o telephone card...
- 9. School**
- Asking for information for enrolment
 - Choosing a school
 - Speaking with a teacher
 - Buying school books
 - Contact with other families (Parents meetings)
- 10. Self-education**
- Going to the school
 - In the language school
 - Legalization of degree titles
 - In the library
 - Training courses (asking information in a training centre about courses)
- 11. Travelling**
- Booking for a trip
 - Travel transport (train, plane, bus, taxi)
 - At the airport (travel documents)
 - Travel activities/Excursions
 - Public transport and Orientations/Asking the way (should correspond A2 level)
- 12. Leisure time**
- Cultural events (music, disco, concert)
 - Outdoor activities (sport)
 - Nature (sea, mountains, animals)
 - Sightseeing
 - Going to the cinema

La realizzazione dei percorsi nelle sei lingue del progetto iniziale (tedesco, italiano, spagnolo, greco, ceco e lituano) ha comportato un evidente adattamento, sia linguistico che situazionale della griglia indicata, per renderla più adatta alle lingue del progetto.

La produzione dello stesso percorso, scandito in dodici moduli tematici, in ognuna delle lingue-target del progetto, ha portato alla realizzazione di un numero complessivo di testi audiovisivi, realizzati in brevi *sitcom*, per un totale di 360 testi video di 10 minuti ciascuno (60 per ogni lingua), che prevedevano altrettanti testi in forma sia audio che scritta.

Inoltre per ogni unità tematica (modulo) si sono realizzati dodici piani di lezione per ogni lingua (72 in totale), articolati ognuno in cinque unità di lavoro, a loro volta organizzate in fasi e attività.

In totale le attività proposte si sostanziano in circa 200 esercizi scritti per ogni lingua, per un totale di circa 1.200 esercizi per tutte le lingue del progetto.

Per ogni paese partner sono state inoltre realizzate due guide all'utilizzo del percorso, una per il docente e una per lo studente, per un totale quindi di 12 guide utilizzabili nelle diverse lingue del partenariato.

Tutto il materiale, in forma di testi scritti, orali e video, tutti i materiali didattici e le guide, sono stati resi accessibili a partire dal sito internet del progetto www.l-pack.eu¹² e utilizzati liberamente, sia da utenti singoli che nell'ambito di corsi e istituti *ad hoc* dei diversi paesi, fornendo così anche l'occasione per una sperimentazione dei percorsi didattici realizzati.

Insieme ai materiali didattici, infatti, sia gli studenti che i docenti avevano la possibilità di dire la loro opinione, in base a questionari di valutazione, che sono stati messi online e forniti anche in forma cartacea nella parte di sperimentazione più monitorata, che ogni paese partner ha realizzato in alcuni centri per l'insegnamento delle L2, all'uopo individuati e selezionati.

La sperimentazione, che si è conclusa nell'ottobre del 2012, ha dato risultati molto buoni, rivelando una buona diffusione nell'utilizzo dei materiali e riscuotendo nei sondaggi risultati più che positivi.¹³ Nello stesso tempo ha permesso anche di validare la proposta didattica concertata e realizzata nel progetto, mettendo in luce punti di forza e aspetti migliorabili, molti di natura pratica, che hanno fornito ottimi suggerimenti anche in vista della seconda fase del progetto.¹⁴

1.2. Il follow up del progetto: L-Pack 2 extended (2013-2016)

A conclusione di *L-Pack 1* è stato richiesto e ottenuto un prolungamento del progetto che permetesse di estendere il numero dei partner, approfondire le buone pratiche emerse, valorizzando e incrementando gli aspetti che erano risultati di maggiore soddisfazione da parte degli utenti. Per quanto riguarda il primo punto, nella seconda parte del progetto (2013-2016) si sono aggiunti altri due partner (uno in Francia e uno in Irlanda) a rappresentare due lingue di grandissima diffusione, l'inglese e il francese.

Per quanto riguarda la proposta di attività didattiche di maggiore gradimento e il loro potenziamento, sono state aggiunte ulteriori immagini, a rappresentare parole chiave dei testi video, per agevolarne la comprensione insieme ad altri esercizi, sia per la comprensione dei testi che come attività di estensione e reimpiego guidato. Inoltre si è proceduto anche ad una revisione delle guide già realizzate per insegnanti e studenti e ad un'ulteriore selezione dei testi proposti nel percorso di ogni lingua. Si è giunti così all'individuazione di 30 testi per lingua, selezionati per essere integrati e resi più flessibili rispetto alle potenzialità didattiche, introducendo nuove caratteristiche: un testo di introduzione al tema del dialogo, immagini per aiutare la comprensione di parole chiave, ulteriori esercizi e link tematici.

Gli stessi 30 video sono stati anche modificati nella loro presentazione, di cui sono state realizzate diverse versioni, come segue:

¹² I testi video sono peraltro disponibili anche in Youtube in www.youtube.com/results?search_query=l-pack, mentre i testi audio sono fruibili in Soundcloud: soundcloud.com/l-pack.

¹³ Il progetto *L-Pack* ha anche ottenuto il riconoscimento *European Language Label 2012*, che è un premio di alta risonanza attribuito dalla Commissione Europea alle iniziative di particolare innovazione nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue in Europa. Il riconoscimento è stato attribuito a Bonn, in Germania il 4 ottobre 2012. Per informazioni sul *Label Europeo* si veda in ec.europa.eu/languages/information/language-related-tools/eu-language-label_it.htm.

¹⁴ Tra i maggiori punti di forza emersi, si menzionano la scelta della multimedialità della proposta didattica e la sua disponibilità gratuita in rete; l'importanza attribuita sia alle tematiche linguistiche che a quelle culturali; il buon equilibrio trovato nella realizzazione dei percorsi didattici tra un approccio comunicativo di base e un'adeguata importanza attribuita alla dimensione grammaticale.

1. una versione standard di base;
2. una versione con sottotitoli nella lingua target;
3. una versione con audio di solo uno dei due interlocutori;
4. una versione con sottotitoli e audio di solo uno dei due interlocutori.

In questo modo si offre la possibilità di uno sfruttamento didattico più ampio e differenziato in base alla fase del percorso, alla tipologia di studenti e agli obiettivi specifici che di volta in volta si volevano raggiungere. Inoltre la presenza stessa dei sottotitoli consente di rendere il percorso più adatto all'autoapprendimento e alla possibilità che un singolo apprendente potesse selezionare la modalità di lavoro più consona al suo stile cognitivo e di conseguenza più facilmente sfruttabile.

La seconda edizione di *L-Pack* infatti ha cercato, con questa proposta diversificata, di potenziare un utilizzo più autonomo da parte degli apprendenti, aumentandone la fruibilità e le possibilità di sfruttamento individuale.

L'utilizzo individuale è stato anche favorito dalla proposta di uno spazio *ad hoc* (*Spazio personale*) ideato proprio per un utilizzo autonomo da parte degli utenti, in cui accedere per svolgere esercizi in piena autonomia o con la guida di un tutor.

Le attività dello *Spazio personale*, a cui è possibile accedere tramite registrazione, permettono:

- la registrazione della propria voce, che può essere successivamente riascoltata dagli apprendenti, che su richiesta possono avere la guida di un tutor, per migliorare la propria pronuncia della lingua target;
- la realizzazione di un piano di apprendimento personalizzato del percorso di *L-Pack*, che non vincola a seguire necessariamente un ordine predefinito;
- la possibilità di entrare in contatto con altri studenti, per condividere attività e impressioni sul percorso, o con insegnanti e esperti della L2, per chiedere spiegazioni o consigli su come utilizzare al meglio i materiali;
- la valutazione del percorso svolto da parte degli stessi utenti, chiamati a esprimere il proprio giudizio sui materiali, attraverso il completamento di un questionario predisposto *ad hoc* sul gradimento delle attività.

Le ulteriori sperimentazioni delle attività si sono quindi svolte attraverso tre modalità: in classe, nella modalità tradizionale in presenza; online sullo *Spazio personale*, sotto la guida di un tutor; online sullo *Spazio personale* in modo autonomo, con la possibilità di avere un feedback delle attività svolte da parte di un esperto, in particolare sulle attività che richiedano la produzione orale degli studenti. L'ultima fase dei lavori, che terminerà nel primo semestre del 2016, con la conferenza finale che ogni partner proporrà nel proprio paese, prevede un'ulteriore disseminazione del progetto e una sua diffusione capillare sul territorio nazionale in molte delle realtà che possono avere dei benefici dalla conoscenza e dall'utilizzo delle attività.

1.3 I risultati del progetto L-Pack 2 extended (2013-2016)

Per testare i risultati della sperimentazione-pilota del progetto *L-Pack 2*, ogni partner ha coinvolto almeno 5 insegnanti e 130 studenti migranti (per un totale di 910), ed ha cercato di attivare tutte le diverse modalità di utilizzo. I questionari raccolti e completati da parte degli utilizzatori autonomi sono stati 143, ma è probabile che molti abbiano utilizzato i materiali senza lasciare un feedback, visto che 2.395 utenti da 88 diversi paesi si sono registrati nello *Spazio personale* nel periodo marzo-agosto 2015. Gli insegnanti e tutor che hanno fornito un feedback sono stati 49, mentre i questionari completati dagli studenti sono stati 700 (di cui 568 nella forma cartacea, 132 in modalità online). Entrambi i numeri sono superiori alle richieste inizialmente fissate. Nel caso dei questionari degli studenti, la risposta numericamente maggiore si

è avuta in Irlanda, con 148 risposte, mentre dal punto di vista del formato, in tutti i paesi coinvolti è stato preferito il questionario cartaceo rispetto a quello online, tranne

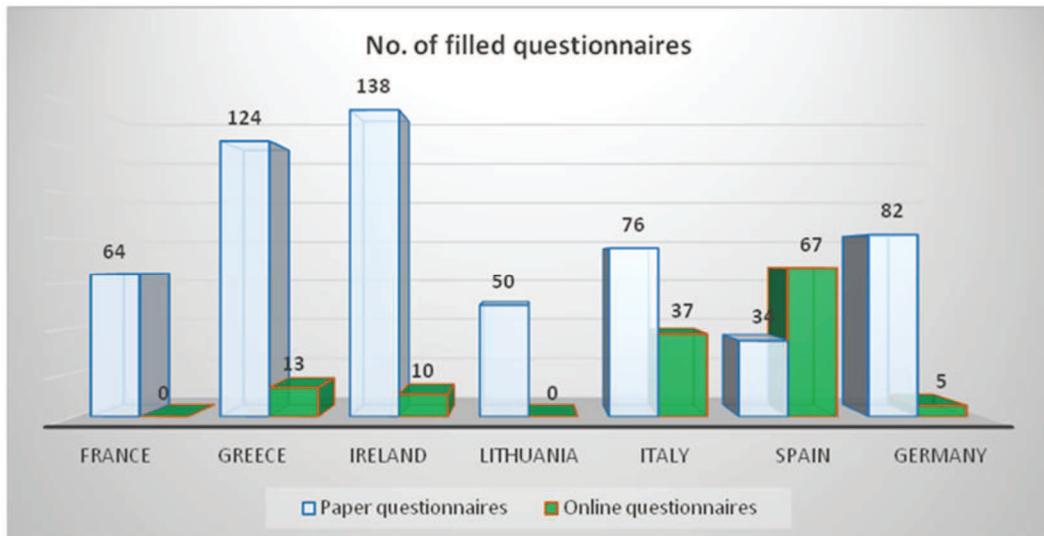


Fig. 1 Numero dei questionari completati

in Spagna (figura 1).

Per quanto riguarda le fasce d'età, gli informanti minori di 18 anni sono stati 97; dai 19 ai 24 anni 186, mentre quelli dai 25 ai 29 133; la maggioranza degli informanti (206) aveva un'età compresa tra i 30 e i 39 anni, mentre gli ultraquarantenni erano 72.

La maggioranza di coloro che hanno completato il questionario era di sesso femminile (400 femmine contro 296 maschi), con un divario massimo in Spagna e minimo in Irlanda (figura 2).

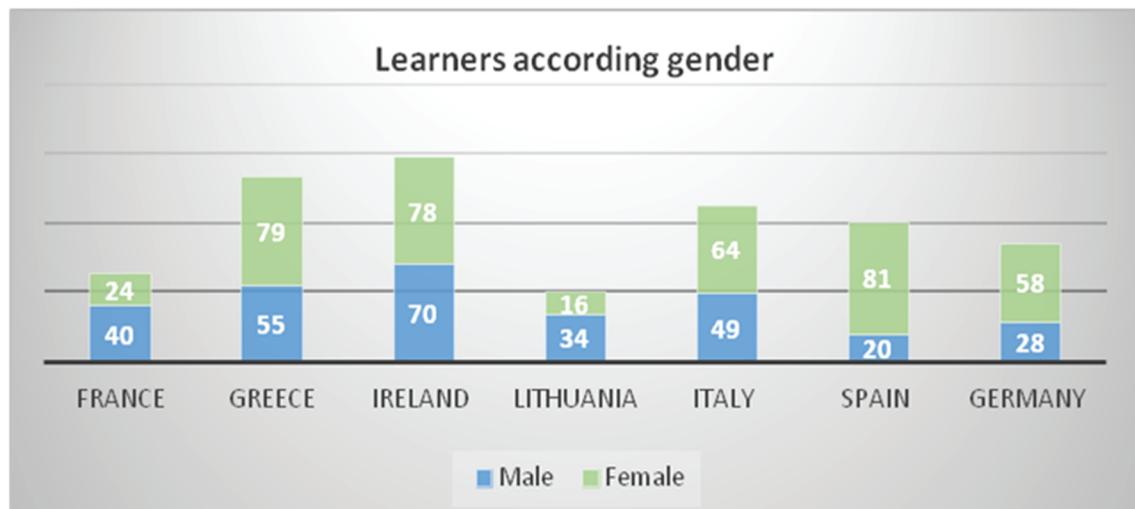


Fig. 2 Differenze di genere

Dal punto di vista del periodo di permanenza nel paese ospitante, 252 informanti hanno dichiarato di essere arrivati da meno di un anno, 182 da 1-2 anni, mentre le altre categorie considerate sono risultate meno rappresentate (142 da 3-5 anni, 61 da 6-7 anni, 57 da più tempo ancora). Questo è coerente con il livello di competenza previsto

dal progetto, corrispondente al livello A2 del QCER (un livello che in alcuni paesi viene richiesto per chi aspira ad ottenere il permesso di soggiorno di lungo periodo).

Interessante anche analizzare le lingue madri indicate dagli informanti, che dimostrano una grande eterogeneità di provenienze dei migranti in tutti i paesi coinvolti nel progetto:

- Lituania: inglese di paesi africani (18), hindi (11), francese, nepalese, azero, kazaco, uzbeko, russo, ucraino ecc.;
- Germania: polacco (5), romeno (9), russo (7), ungherese (9), slovacco, cinese, portoghese, ceco;
- Spagna: romeno, inglese, arabo, ucraino, giapponese, francese, italiano, polacco, turco;
- Italia: arabo (19), bengalese (7), inglese (15), hindi (12), spagnolo (7);
- Grecia: bulgaro (23), russo (19), albanese (10), romeno (15);
- Francia: tibetano, jola, inglese, wolof, yoruba, arabo, tamil, sonionke, mandingo, berbero;
- Irlanda: arabo (8), portoghese (8), russo (6), romeno (6), francese (15), ceco (3), italiano (19), spagnolo (28), polacco (20), greco (2), ungherese (5), bulgaro (3), tedesco (6), lituano (9), slovacco (2), turco (1), lituano (4), cinese (1), basco (2).

Per quanto riguarda le modalità di utilizzo dei materiali *L-Pack* si può notare dal riepilogo riportato alla figura 3 che nella maggior parte dei casi questi sono stati introdotti dal docente nella classe di lingua (417 risposte) e secondariamente in autoapprendimento (143) o come strumenti di studio aggiuntivi rispetto all'apprendimento guidato (142). Tra i vari paesi coinvolti sembra che l'uso in classe sia stato preponderante soprattutto in Grecia, Francia e Lituania. Al contrario prevale l'uso in autoapprendimento in Irlanda, mentre negli altri paesi si registrano forme di utilizzo misto.

	Self-learning (online)	Supported learning	Classroom teaching
Lithuania (50)	0	0	50
Germany (89)	9	32	48
Spain (101)	45	22	34
Italy (113)	6	31	76
Greece (137)	13	0	124
Ireland (148)	70	45	33
France (64)	0	12	52
Total:	143	142	417

Fig. 3 Modalità di utilizzo dei materiali *L-Pack*

Alla richiesta di valutare i diversi formati e i tipi di utilizzo dei materiali, gli informanti hanno risposto complessivamente con giudizi piuttosto favorevoli. In una scala con valori crescenti in senso positivo da 1 a 5,¹⁵ tra i risultati migliori si rileva la valutazione dei materiali video e della piattaforma, che hanno ottenuto rispettivamente un punteggio di 4,18 e 3,96 (figura 4).

Statement	LT	DE	ES	IT	GR	IE	FR	T:
L-Pack material helped to improve language knowledge and skills	1,66	3,98	4,85	3,59	4,6	3,76	3,8	3,74
Guide for students helpful and clear	2,42	3,90	4,79	2,81	4,4	3,37	3,56	3,60
L-Pack videos evaluation	4,12	3,93	4,47	4,62	4,58	3,80	3,75	4,18
L-Pack videos were easy to use and understandable	2,18	4,09	4,57	4	4,37	3,77	3,58	3,79
L-Pack website platform evaluation	4,22	4,10	3,81		4,43	3,6	3,62	3,96
L-Pack website platform easy to use and understandable	4,16	4,11	4,76	4,13	4,26	3,57	N/A	4,16
L-Pack App for Android evaluation	N/A	4,09	3,55	1,13	3,9	3,53	N/A	3,24
L-Pack App for Android easy to use and understandable	N/A	4,00	3,63	1,13	3,9	3,51	N/A	3,23

Fig. 4 Valutazione dei materiali *L-Pack*

In particolare, 529 informanti hanno affermato di aver migliorato le proprie abilità di comprensione orale, 463 le abilità di produzione orale, 393 le abilità di lettura e 316 la consapevolezza sugli aspetti culturali (figura 5).¹⁶ Si tratta di un risultato prevedibile, per quanto riguarda la comprensione orale, se si considera che il punto di forza del progetto, riconosciuto dagli stessi informanti in altra parte del questionario, consiste nelle sequenze video e nel loro utilizzo anche in autoapprendimento, attraverso la piattaforma online. Più sorprendente invece la risposta positiva relativa alla produzione orale, forse da collegarsi con l'uso dei materiali *L-Pack* in contesto guidato.

¹⁵ 1 (insufficiente), 2 (sufficiente), 3 (buono), 4 (molto buono), 5 (eccellente).

¹⁶ I dati riportati in questo paragrafo sono tratti da ‘Overall Piloting Report’ del progetto *L-Pack* 2 (2016).

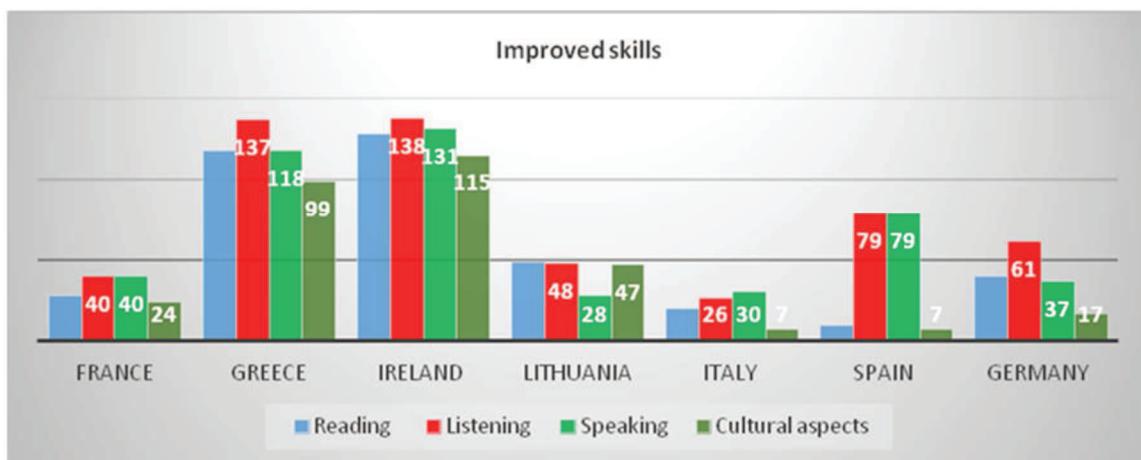


Fig. 5 Percezione del miglioramento delle proprie abilità in L2 con l'utilizzo dei materiali *L-Pack*

2. Il progetto *L-Pack* in italiano

Nella versione italiana i due partner hanno operato in sinergia, ma su aspetti diversi del progetto: il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena ha curato la stesura dei dialoghi scritti, che sono stati utilizzati come sceneggiatura dei testi video, e di tutta la parte didattica: dalle attività a tutte le risorse didattiche di vario tipo (immagini, chiavi, guide per insegnanti e studenti ecc.) che corredano i testi e costituiscono il percorso per l'apprendimento dell'italiano L2.¹⁷

L'Agenzia per lo Sviluppo dell'Empolese Valdelsa si è occupata invece del casting, della regia e della realizzazione dei filmati. Una volta messe a punto le due parti del percorso, i video e le attività didattiche, la prima fase-pilota si è svolta tra gennaio e maggio 2012. La sperimentazione presso docenti e studenti di italiano L2 è stata realizzata presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS); l'Agenzia di Servizi culturali di Monteroni d'Arbia (Siena); la CARITAS di Roma; la scuola Language Study Link Torre di Babele, di Roma; il Centro La Pira di Firenze.¹⁸

Gli undici moduli che compongono il percorso completo sono stati adattati nella versione italiana, secondo i seguenti titoli:

- Comunicazione e mezzi di comunicazione
- Alla ricerca di un lavoro
- La vita professionale
- La salute
- La casa
- Rapporti con le autorità
- Fare acquisti
- A scuola
- Autoapprendimento

¹⁷ La realizzazione del progetto *L-Pack 1* in Italia ha avuto il coordinamento scientifico della direttrice del Centro DITALS, Pierangela Diadòri. Tra i collaboratori che a diverso titolo hanno dato il loro contributo nelle diverse fasi di ideazione, realizzazione, sperimentazione e disseminazione del progetto, si menzionano in ordine rigorosamente alfabetico: Michela Baldo, Elena Carrea, Marco Cassandro, Gerardo Fallani, Caterina Gennai, Elena Monami, Stefania Semplici, Roberto Tomassetti, Donatella Troncarelli. Nella fase di disseminazione di *L-Pack 2*, si è aggiunto Giuseppe Caruso nella diffusione del progetto sul territorio nazionale.

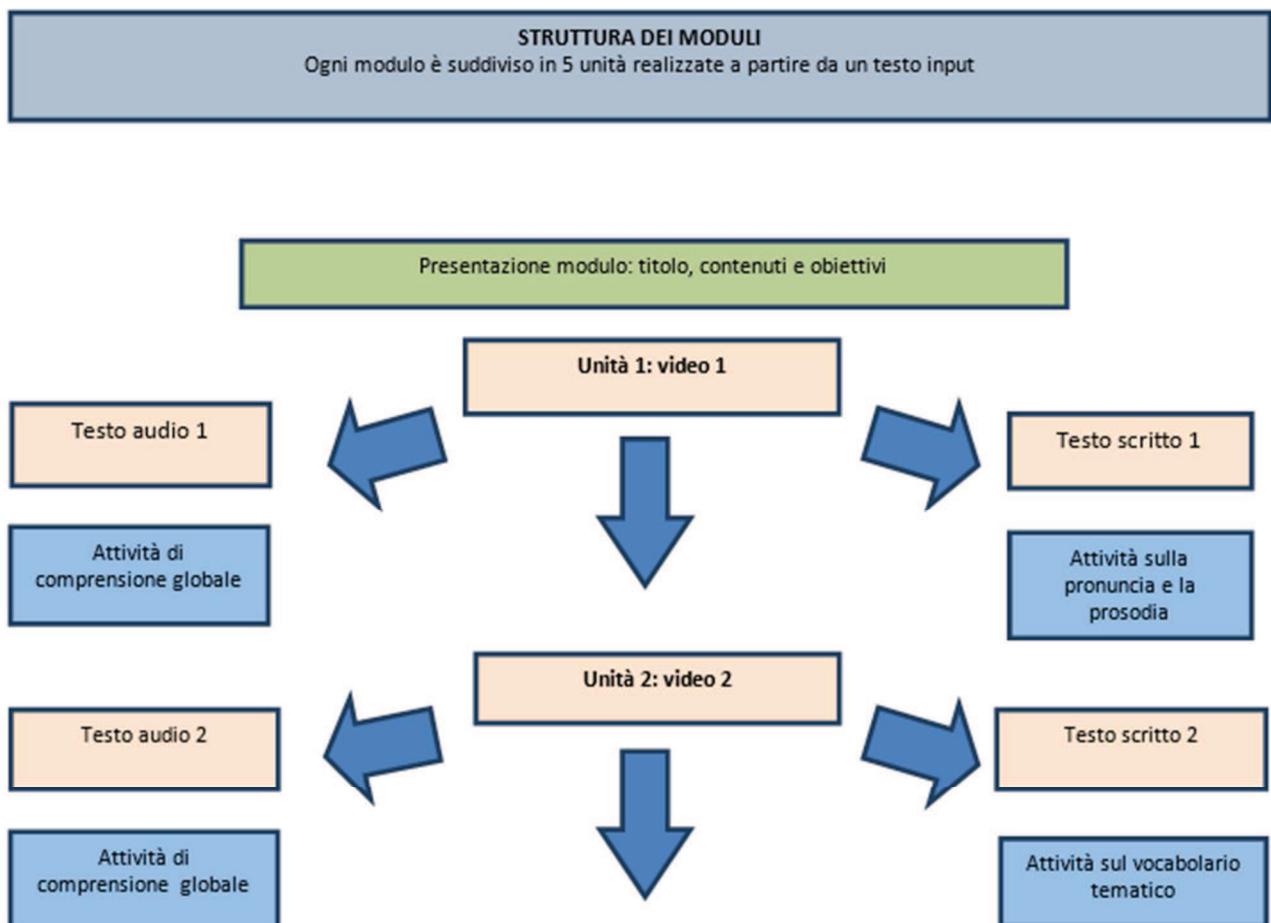
¹⁸ I docenti che hanno utilizzato i materiali didattici in classe e ne hanno coordinato l'erogazione nei diversi centri, attraverso laboratori *ad hoc* con gli insegnanti, sono Marco Cassandro, Elena Monami e Roberto Tomassetti.

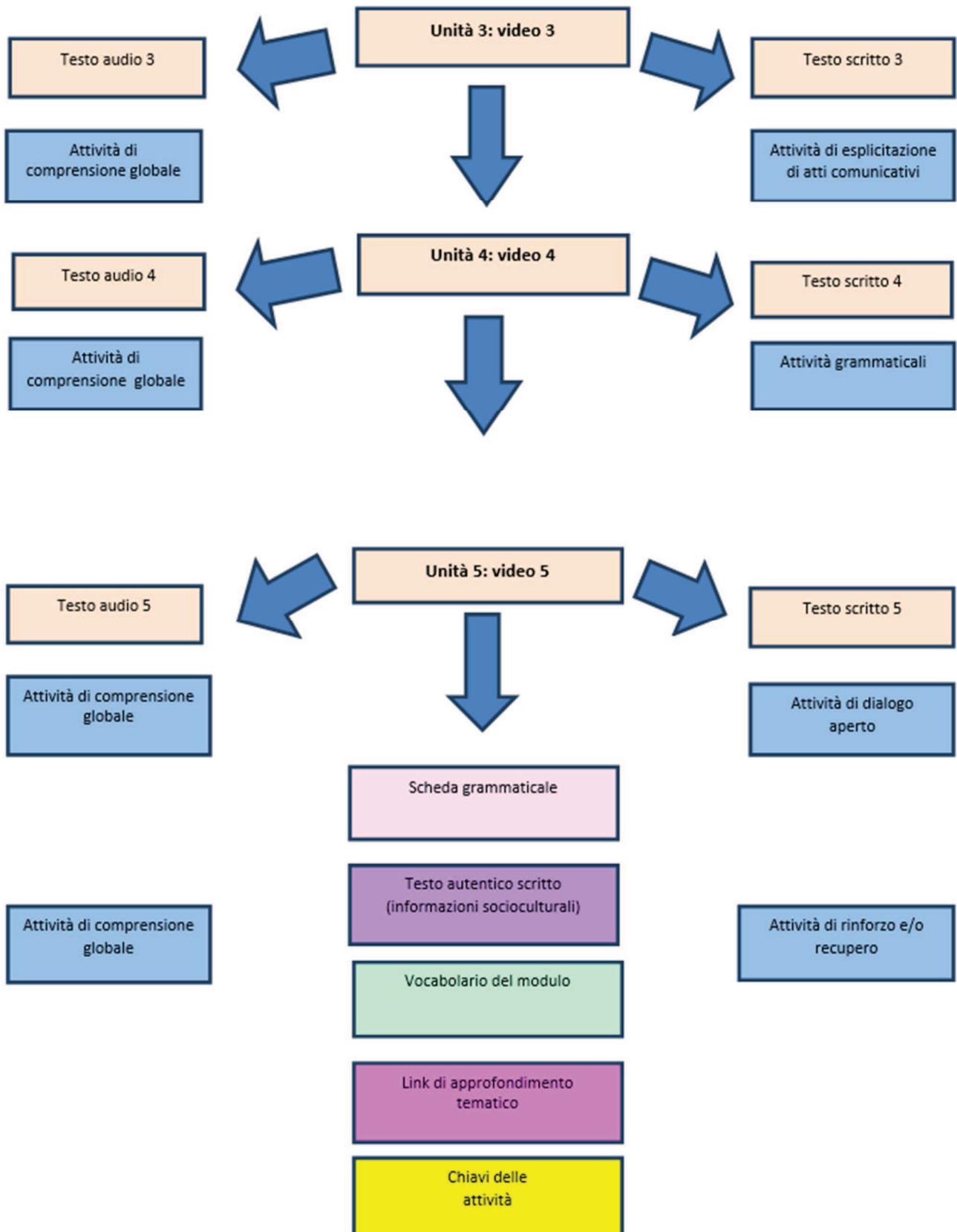
- In viaggio
- Il tempo libero

La struttura complessiva del percorso-sillabo, realizzata di concerto tra i partner, coincide e ogni modulo, nella struttura finale, è organizzato in cinque unità, realizzate intorno a altrettanti testi input, forniti in versione video, audio e scritta. Ad esempio il modulo pilota ‘La casa’, realizzato da tutti i partner come modello su cui costruire anche tutti i seguenti, è scandito nelle seguenti unità:

1. In cerca di alloggio
2. Descrizione dell'appartamento
3. Pagamento dell'affitto
4. Coinquilini
5. Problemi con i rumori

Nella descrizione che segue si riporta l'organizzazione modulare del percorso in italiano:





Ogni unità di lavoro prevede un'attività per la comprensione globale del testo e, a seconda delle unità, un'attività di approfondimento mirato di volta in volta a obiettivi specifici, secondo lo schema che segue:

- attività sulla fonologia: dopo il primo dialogo vengono proposte una o più attività per migliorare la pronuncia e la fonologia;
- attività sul lessico: dopo il secondo dialogo, vengono fornite attività sul vocabolario e sul lessico tematico riferito alla situazione (*lavoro, alloggio, salute ecc.*);
- attività funzionali: dopo il terzo dialogo, si trovano attività utili a mettere a fuoco funzioni e atti comunicativi, nell'ambito della competenza pragmatico-funzionale (*presentarsi, chiedere informazioni, raccontare un fatto passato, fare previsioni ecc.*);
- attività grammaticali: dopo il quarto dialogo, si propongono attività di contenuto grammaticale da svolgere in modo induttivo, mentre, dopo il quinto dialogo, i contenuti grammaticali emersi vengono riproposti in modo sistematico in una scheda riepilogativa;
- attività di estensione: dopo il quinto dialogo, si forniscono anche attività di reimpiego, per fissare ulteriormente i contenuti proposti nei dialoghi.

A conclusione di ogni modulo, inoltre, si propone un testo scritto autentico (*In Italia*), utile a fornire informazioni culturali e socioculturali sul tema del modulo. Il testo è seguito, oltre che da un'attività di verifica della comprensione globale, da una serie di attività di rinforzo e recupero.

Ogni modulo è inoltre integrato da:

- informazioni sulla lingua (scheda grammaticale),
- informazioni sul Paese (Italia),
- un glossario di riferimento (vocabolario tematico),
- link a siti utili per approfondimenti,
- chiavi degli esercizi.

Gli undici moduli prevedono un carico di lavoro complessivo di circa 25/30 ore e non sono in progressione (dal più facile al più difficile), ma possono essere scelti in base al loro contenuto o agli interessi degli apprendenti. Il sillabo morfosintattico del corso infatti, che si basa sul sillabo dell'italiano L2 di Lo Duca 2006, riporta i contenuti grammaticali principali del livello A2, ma non prevede una sequenzialità fissa. Ecco la lista dei contenuti grammaticali, proposti nelle diverse unità anche sotto forma di revisione, per sottolineare l'importanza della ciclicità delle proposte:

- uso e forme del futuro semplice dei verbi regolari,
- forme ed uso del passato prossimo,
- forme ed uso dei pronomi personali atoni per l'oggetto diretto,
- verbi servili e alcune espressioni impersonali,
- ripresa e confronto delle funzioni e degli usi del passato prossimo e dell'imperfetto,
- posizione preverbale dei pronomi personali atoni per l'oggetto diretto e indiretto,
- forme ed usi del condizionale presente,
- pronomi personali atoni per l'oggetto indiretto,
- forme ed usi dell'imperfetto,
- posizione post-verbale dei pronomi personali atoni per l'oggetto diretto e indiretto,
- confronto e uso dei verbi *sapere* e *conoscere*,
- pronomi personali complemento, forme toniche.

Nell'ultima fase dei lavori, come già detto per il progetto più in generale, lo staff di *L-Pack* dell'Università per Stranieri di Siena, si è impegnato nella ulteriore selezione di 30 video e nell'arricchimento della loro offerta, attraverso la proposta di più

immagini ed esercizi per i video selezionati e la presentazione dell'input nelle quattro versioni già indicate in 1.2. in questo contributo.

2.1 L-Pack 1 e L-Pack 2: i risultati in Italia

Le diverse fasi del progetto hanno permesso di raccogliere risultati e feedback sui materiali in momenti diversi della realizzazione del percorso e della sua somministrazione. La prima fase di sperimentazione si è rivolta, come già ricordato, tra gennaio e maggio 2012 a docenti e studenti di italiano L2 presso il Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS), la CARITAS di Roma, la scuola Language Study Link Torre di Babele di Roma e il Centro La Pira di Firenze. L'indagine, che prevedeva anche una parte qualitativa, ha avuto esiti molto positivi, pur non esenti da alcune critiche, come risulta da alcune delle voci raccolte tra gli studenti, di cui si danno di seguito alcuni esempi:

- My experience of studying Italian with *L-Pack* modules is completely positive.
- [...] The contents are adequate and interesting (especially the cultural information) and useful in out-of-class life.
- [...] Utile il vocabolario e le indicazioni a link utili per approfondire e utile le parti grammaticali alla fine del modulo, per fissare e rivedere le regole dell'italiano.
- [...] La mia moglia e io, pensiamo che i video delle lezioni, sono molto simulato, si vede che i personaggi leggono su dialogo mentre parlano con l'altra persona, noi crediamo che ognuno deve sapere lo che deve dire senza leggere nessun dialogo, perché, quando parla con l'altra persona, si vede che sta leggendo un dialogo. Poi nessuna altra critica, saluti professore.

Il feedback degli insegnanti coinvolti ha fornito dati più tecnici, ma non dissimili da un giudizio prevalentemente positivo, come risulta dagli esempi seguenti:

- The different kinds of teaching materials are fruitful and can involve the students who participate with great interest [...].
- [...] The videos have the perfect length to keep the attention alive even if they are not always completely adequate.
- [...] Buona la dimensione. Ho calcolato circa 50-60 minuti a video (introduzione, 2-3 visioni, lettura del testo, attività di comprensione, domande studenti, drammatizzazione, attività linguistiche).
- [...] L'idea delle mini storie-video è apprezzata dagli studenti, che rivelano interesse per le visioni/lezioni. Si è riscontrata una 'curiosità' per alcuni personaggi presentati in alcuni moduli, per le loro situazioni.
- [...] Le scelte linguistiche dei testi/video si rivelano in linea con il livello linguistico di riferimento (A2). Inoltre, la presenza di testi 'autentici' (alla fine di ogni modulo) anima la curiosità del gruppo a creare reti semantiche in linea con i temi del modulo.

Queste osservazioni hanno consentito, dopo la fase di prima sperimentazione, un aggiustamento dell'offerta didattica a cui è seguita un'ulteriore raccolta di risultati sul gradimento di *L-Pack*. I questionari online, completati nella fase finale di *L-Pack 1* (fine 2012) da 32 informanti, riguardano per il 59,9% studenti e per il 40,1% insegnanti. Da questi dati sono emersi risultati positivi a proposito dei benefici offerti dai materiali online, che dal 15% degli informanti sono stati detti eccellenti, dal 37,9 % molto buoni, dal 37,5 buoni, dal 6,3% sufficienti e solo dal 3,3 mediocri.

Altri dati interessanti sono emersi rispetto alla *Guida per l'utilizzo del manuale L-Pack*, ritenuta facile e chiara dal 93% degli utenti; l'uso dei materiali *L-Pack* in italiano nel loro complesso ha riscosso un grande successo, rappresentato dal 90,6% degli utenti che hanno dichiarato di voler consigliare ad altri l'utilizzo. Il gradimento dei diversi moduli tematici proposti, riportato in ordine decrescente, è stato

quantificato da diversi punteggi riportati nella lista seguente, attribuiti dagli utilizzatori, da cui si confermano i bisogni linguistici e le aree tematiche di maggiore interesse per i migranti, in uno schema per molti versi prevedibile:

Tempo libero	46.9%
La vita sociale e la famiglia	46.9%
Comunicazione e mezzi di comunicazione	34.4%
Alla ricerca di un lavoro	34.4%
In viaggio	31.3%
La salute	25.0%
La vita professionale	21.9%
La casa	21.9%
Rapporti con le autorità	18.8%
Fare acquisti	18.8%
A scuola	15.6%
Autopromozione	6.3%

La fase di sperimentazione pilota di *L-Pack 2*, iniziata in gennaio 2015, ha coinvolto cinque insegnanti di diverse regioni italiane, che hanno utilizzato sia la modalità in presenza che lo *Spazio Personale*. La parte in presenza è stata condotta da tre insegnanti, che hanno proposto i materiali a 76 studenti, mentre altri due insegnanti hanno monitorato l'utilizzo dei materiali online e in autoapprendimento, fornendo anche un feedback sulle performance orali degli studenti, tutti del profilo immigrati.

I questionari completati online nel corso della sperimentazione, in modo libero o guidato da parte degli apprendenti, hanno mostrato i seguenti risultati: su 37 questionari, completati per il 62,2% da donne e per il 37,8% da uomini di diversa madrelingua (tra cui arabo, bengalese, inglese, indiano, spagnolo) che andavano dai minori di 18 anni agli ultraquarantenni, il 97,3% ha usato i materiali in autoapprendimento in rete, senza un insegnante. Di questi, 28 su 37 hanno giudicato ‘ottimo’ il miglioramento ottenuto nell’italiano L2 grazie ai materiali proposti e 5 ‘molto buono’; 29 su 37 hanno attribuito ‘ottimo’ alla validità qualitativa dei materiali e 6 ‘molto buono’; all’accessibilità e alla facilità d’uso della piattaforma è stato attribuito rispettivamente ‘ottimo’ da 16 informanti e ‘molto buono’ da 12, mentre la valutazione complessiva della piattaforma ha ottenuto ‘ottimo’ da 22 informanti e ‘molto buono’ da 12.

Molto incoraggianti anche i dati sulla percezione del miglioramento in termini di abilità linguistiche dichiarato dagli utenti: questi per il 54,1% hanno affermato di aver migliorato l’abilità di lettura, il 70,3% l’ascolto e addirittura l’81% l’abilità di produzione orale, riconfermando lo stesso scopo primario per cui si era ideato il progetto e i criteri che avevano guidato la scelta dei materiali.

A seguito di queste rilevazioni sulla percezione dell’apprendimento riscontrato dagli stessi utenti, si è proposta un’ulteriore fase di sperimentazione dei materiali di *L-Pack 2*, che si è svolta per un periodo di circa tre mesi e mezzo, da marzo a giugno 2016, presso il CPIA2 Alessandria, con sede a Novi Ligure.¹⁹ L’obiettivo di ricerca consisteva in questo caso nel raccogliere dati meno soggettivi, non basati quindi soltanto sull’autopercezione dei progressi ottenuti dagli apprendenti con l’utilizzo dei materiali *L-Pack 2*. Infatti, benché la stessa concezione del progetto si basi in gran parte sull’autoapprendimento, è comunque rilevante poter avere un feedback meno soggettivo e basato su attività di verifica guidate e misurabili.

¹⁹ L’occasione per questa ulteriore fase dei lavori è stata fornita anche dai lavori di ricerca, utili all’elaborazione finale della tesi del corso di Laurea Magistrale in Scienze Linguistiche e Comunicazione Interculturale di Elisa Aguiari, svoltasi presso l’Università per Stranieri di Siena, che si ringrazia per la somministrazione delle attività e per l’analisi dei risultati.

Il gruppo classe con cui si è lavorato era composto da 20 elementi, per la maggior parte donne di origine marocchina, ma anche studenti provenienti dall’Albania, dal Mali, dal Pakistan, dalla Cina, dal Benin e dall’Ucraina. Erano presenti inoltre tre richiedenti asilo, tutti e tre uomini provenienti da paesi diversi, per cui si può dire che il gruppo classe fosse molto eterogeneo sia per conoscenze pregresse sia per scolarizzazione.

Per questa fase dei lavori sono stati utilizzati 6 moduli rispetto ai 12 originali: per non smentire la filosofia di fondo del progetto, basato in modo consistente sulla flessibilità delle proposte didattiche, non tutte le unità sono state affrontate in classe e i materiali sono stati adattati alle esigenze e ai tempi diversi degli studenti, appartenenti alla classe oggetto della sperimentazione. Sono stati messi a punto 3 test, composti da 2 ascolti, 2 comprensioni scritte, una produzione scritta e un colloquio orale.²⁰ Il punteggio ‘di taglio’, considerato quindi minimo sufficiente per gli elaborati, era stato fissato a 70/100 ed è stato attribuito secondo i seguenti criteri di valutazione:

- abilità di comprensione orale - 10 domande a scelta multipla, riguardanti 2 testi orali, per un punteggio massimo di 20;
- abilità di comprensione scritta - 10 domande a scelta multipla, riferite a 2 testi scritti, per un punteggio massimo di 20;
- abilità di produzione orale e scritta - si è calcolato un totale di 30 punti, attribuiti secondo i seguenti criteri: 10 punti per l’efficacia comunicativa, 10 punti per la correttezza sintattica e grammaticale, 5 punti per l’ortografia e la fonetica, 5 punti per il lessico.

Si propone qui un esempio per ogni abilità del test finale:²¹

COMPRENSIONE ORALE E SCRITTA SUL TEMA “AL MERCATO”		
Patrizia ed Elisa si incontrano	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	al Bennett alla Coop
I pici all’aglione sono un piatto tipico:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	del Piemonte della Toscana
COMPRENSIONE ORALE E SCRITTA SUL TEMA “LA SALUTE”		
Laura va dalla dottoressa perché	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ha male alla caviglia le gira la testa ed è stanca
La Tachipirina si prende	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ogni 8 ore ogni 4 ore
PRODUZIONE SCRITTA		
Sei a passeggiare per la strada e vedi una signora cadere. Decidi di chiamare l’ambulanza		
PRODUZIONE ORALE		
Conversazione generale, sia sui temi trattati, con simulazione delle situazioni affrontate in classe, sia su temi personali, quali passioni e progetti futuri		

²⁰ I test sono strutturati con domande a scelta binaria. La scelta è dovuta alla tipologia della classe e al tipo di offerta che a loro si rivolge: la maggior parte non ha mai sostenuto un test strutturato, perché arrivati in Italia, o perché poco scolarizzati (in alcuni casi addirittura analfabeti). Si è scelto quindi di abituarli gradualmente alla tipologia, per mostrare loro come si struttura un test, portandoli poi all’effettivo svolgimento del test di livello A2 per immigrati.

²¹ Tale test si inquadra sulle seguenti aree tematiche: il mercato (situazioni riguardanti il cibo, la spesa al supermercato ecc.), la salute (una visita dal medico, la comprensione di una ricetta medica, la telefonata a un’ambulanza ecc.) e altre aree legate alla comunicazione nel dominio personale e pubblico, quali gli hobby, i progetti futuri, la scuola e la famiglia.

I risultati ottenuti dagli studenti nei test sono riportati nel grafico seguente, in cui si può osservare un netto miglioramento tra gli esiti del test iniziale e di quello finale, nella performance dei corsisti.

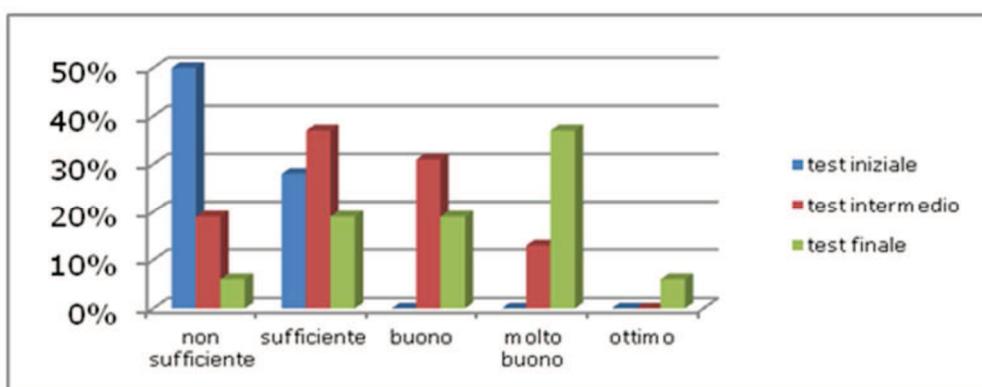


Fig. 6 Risultati ottenuti dal campione di studenti osservato durante la sperimentazione

Come si evince dal grafico, infatti, mentre nel test iniziale il 50% degli studenti aveva ottenuto un esito negativo, questo risultato si è sensibilmente ridotto nel test finale. Mentre nel test intermedio non si sono osservati progressi consistenti, nel test finale gli esiti positivi risultano nettamente aumentati: poco meno del 10% ha ottenuto un punteggio molto alto, 97/100 e quasi il 40% ha ottenuto comunque ottimi risultati, con punteggi che variano da 91 al 95. Nella somministrazione dei test sono da evidenziare alcuni casi particolari, che confermano il successo del percorso svolto: per quanto concerne il test iniziale, 4 studenti non hanno realizzato il test completo, ma solamente un colloquio orale, perché richiedenti asilo e con un livello basso di alfabetizzazione. Tra questi, soltanto 1 non ha superato il test finale, mentre gli altri 3 hanno dimostrato un netto miglioramento già durante il percorso, confermato poi nel test finale.

Il progetto *L-Pack* si è dunque dimostrato anche nella suddetta sperimentazione molto pertinente alle esigenze del gruppo ed efficace ai fini del progresso degli apprendenti.

3. Conclusioni

La costruzione di una rete internazionale di partner impegnati nel settore della formazione linguistica dei migranti rappresenta uno dei risultati che accomunano i numerosi progetti europei promossi e cofinanziati negli ultimi decenni nell'ambito del *Lifelong Learning*. In particolare vengono privilegiati i partenariati che comprendono paesi con caratteristiche diverse, in modo da rappresentare i vari aspetti dell'Europa unita. Nel caso di *L-Pack*, per esempio, i partner della prima fase, come abbiamo già detto, erano prevalentemente paesi le cui lingue sono oggi fra quelle meno parlate e apprese (*Less Widely Spoken and Taught - LWST*),²² a segnalare un'attenzione particolare verso la valorizzazione del plurilinguismo europeo e il contemporaneo rafforzamento della reciproca comprensione (Fink 1998, Skutnabb-Kangas 2001). Solo nella seconda fase del progetto si sono aggiunte le lingue inglese e francese, completando così il quadro composito di partner con lingue a maggiore e minore diffusione mondiale. Nella sua forma finale, il progetto comprende dunque 7 lingue, di cui 5 corrispondono alle prime 5 lingue insegnate al mondo, anche se non tutte

²² Le lingue lituana e greca possono sicuramente considerarsi lingue *LWST*, italiano e tedesco rientrano invece fra le prime 5-6 lingue apprese al mondo, mentre lo spagnolo è salito ai primi posti dopo l'inglese e il cinese come una delle lingue più parlate e apprese al mondo.

ugualmente diffuse quanto a numero di parlanti nativi (inglese, spagnolo, francese, tedesco e italiano) e 2 sono invece lingue minoritarie in termini sia di parlanti che di apprendenti (greco, e lituano).²³

Un'altra caratteristica apprezzata nei partenariati dei progetti europei riguarda la collocazione geografica, con paesi rappresentativi delle varie aree dello spazio europeo. Anche in questo caso *L-Pack* rispetta questa caratteristica di rappresentatività, con Italia/Grecia e Lituania/Irlanda ai poli estremi sud-nord, Grecia e Spagna ai poli estremi est-ovest, Francia, Germania e Repubblica Ceca al centro.²⁴

Restando sul piano degli elementi di forza che accomunano *L-Pack* ad altri progetti europei di recente finanziamento, sicuramente il fatto che sia nato dall'idea di sfruttare le più moderne Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) costituisce un fattore di grande importanza.²⁵ L'evoluzione degli strumenti digitali e dei *social network* apre infatti progressivamente nuove opportunità che hanno però bisogno di essere sperimentate e diffuse nei campi più disparati per poter essere validate e per apportare benefici alla società. In questo senso *L-Pack* rappresenta un caso emblematico, visto che già dalla sua progettazione puntava a rendere accessibili materiali didattici multimediali attraverso la rete e la telefonia mobile. L'idea si è rivelata anticipatrice visto che proprio in parallelo con la realizzazione del progetto *L-Pack* (2011-2016) si è sviluppato il collegamento alla rete telematica internet attraverso terminali portatili e la diffusione della telefonia mobile di terza generazione, l'Umts, che permette la navigazione a velocità molto più elevate rispetto a quelle raggiungibili in precedenza con il Gsm. In pratica, tutto quello che fino a pochi anni fa si poteva realizzare solo attraverso un computer è oggi possibile anche via telefono cellulare, un apparecchio ormai alla portata di tutti. Tutto questo ha superato le aspettative iniziali del progetto: ogni persona che disponga di un proprio telefono mobile, infatti, può oggi collegarsi in qualsiasi luogo e momento con il sito che offre gratuitamente tutti i materiali didattici elaborati dal progetto *L-Pack* in 7 lingue.

Migranti e gratuità: sono questi altri due elementi di forza che si collegano a quelli precedentemente descritti. Da una parte *L-Pack* ha infatti individuato negli stranieri immigrati e migranti in Europa i destinatari-modello a cui rivolgersi, dall'altra ha puntato a prevedere fin dall'inizio i canali e i modi per favorire la diffusione, la circolazione e l'utilizzo anche in autoapprendimento dei materiali didattici, anche dopo il termine del co-finanziamento comunitario, visto che potranno continuare ad essere scaricati gratuitamente (in formato video, audio o cartaceo) da computer o telefonino. Pensati per migranti con lingue di origine diverse e tipologicamente anche distanti dalle lingue europee, questi materiali possono essere anche utilizzati da altre tipologie di apprendenti (studenti, adolescenti) purché ad un livello di competenza della L2 compatibile con quello del progetto (A2 del QCER) e con bisogni comunicativi di tipo integrativo (cercare un alloggio, fare acquisti, muoversi sul territorio, fra i servizi sociali ecc.).

L'aspetto integrativo e socioculturale è un altro *fil rouge* che accomuna questo ad altri progetti europei orientati alla formazione linguistica in un'ottica di spendibilità sociale. Ogni partner ha declinato infatti il progetto in base alla propria realtà culturale, aggiungendo materiali autentici e attività di comprensione basate su testi rappresentativi della realtà contemporanea dei vari paesi in cui si parla la lingua oggetto di apprendimento.

²³ Cfr. le statistiche aggiornate in www.ethnologue.com.

²⁴ Si vedano le linee guida contenute nei documenti emanati dal European Commission Evaluation Service per gli Esperti Valutatori dei progetti europei (<http://cordis.europa.eu/fp7/ict/netinnovation/docs/sept-user-manual.pdf>).

²⁵ A proposito dell'utilizzo di materiali multimediali e tecnologici nell'insegnamento dell'italiano L2, si vedano, tra gli altri, Caon & Serragiotto 2012 e Fratter & Jafrancesco 2014.

Multimedialità è un'altra parola chiave che caratterizza i prodotti *L-Pack*. Tutto ruota infatti, come abbiamo visto, intorno a trenta brevi filmati che sono stati realizzati in ognuna delle 8 lingue, sugli stessi contesti e atti comunicativi ma con *location* e con dialoghi diversi. Oltre a offrire immagini, suoni e tipi di interazioni contestualizzate, questi video sono poi la base per la ripresa dei contenuti linguistici sotto forma di attività scritte e di attività di (auto)apprendimento. Il sonoro può anche essere recuperato per attività di ascolto intensivo, mentre la trascrizione dei dialoghi o l'uso delle sequenze sottotitolate nella stessa lingua permettono di sfruttare i diversi canali (scritto e audio-orale) per stimolare in maniera multimodale l'attenzione dei destinatari, favorendo stili di apprendimento anche visivi o sonori.

Tutti i dialoghi possono essere scaricati, salvati e stampati anche nella dimensione scritta. Questa possibilità è fondamentale per gli insegnanti che intendano adottare una modalità più tradizionale di insegnamento: ogni video, infatti, può essere anche associato a una unità didattica in formato cartaceo, completa di un testo input (il copione del filmato), immagini, attività di comprensione e altre attività relative all'argomento del modulo in cui la sequenza è inserita ('Alla ricerca di un lavoro', 'La vita professionale', 'La salute', 'La casa', 'Rapporti con le autorità' ecc.). L'ordine di presentazione non è sequenziale, quindi il docente potrà costruire il manuale da utilizzare in classe con gli studenti secondo le proprie esigenze. Allo stesso modo potrà suggerire ai propri studenti di accedere autonomamente ai singoli moduli o unità video, sia come rinforzo rispetto a quanto trattato in classe, sia in autoapprendimento. Il corollario della dimensione digitale del progetto consiste infatti soprattutto nella possibilità di uso in autoapprendimento: nel sito www.l-pack.eu infatti, si può scegliere come interfaccia una delle sette lingue del progetto stesso (fra cui anche lingue molto diffuse come lingue veicolari fra i migranti, come il francese e l'inglese) per poi accedere ai materiali di una delle otto lingue di apprendimento attraverso tre opzioni indicate chiaramente in un menu a tendina: a) testi scritti, b) video, c) piattaforma di apprendimento. Ci si può registrare come insegnanti o come studenti e si può anche utilizzare uno spazio personale per registrare la propria voce realizzando attività di pronuncia e di produzione orale, oltre alle attività di comprensione scritta e orale.

Ovviamente, come accade per tutti i materiali per l'autoapprendimento, oltre ad un ambiente informatico *user friendly*, è necessario che l'apprendente sia molto motivato e trovi un sostegno in un docente nei momenti di difficoltà. *L-Pack* offre una guida per il docente e una per lo studente, scaricabili anche in questo caso in una delle otto lingue del progetto, ma non bisogna dimenticare che la figura di un tutor umano di riferimento spesso si rivela cruciale per valorizzare il potenziale dell'apprendimento a distanza. Lo è soprattutto quando si tratta di superare i momenti di difficoltà o di individuare il materiali e le attività più adatte al proprio livello e ai propri bisogni. Un potenziamento del progetto *L-Pack* potrebbe consistere dunque nell'uso dell'attuale format in un percorso di e-learning in cui l'autoapprendimento e l'apprendimento a distanza si possano avvalere anche di momenti di contatto asincrono o sincrono con un tutor umano. Inoltre sarebbe auspicabile una raccolta di dati ad ampio raggio che permetta di ricevere un feedback sugli esiti di apprendimento, sulle modalità di utilizzo o sul gradimento da parte degli apprendenti e dei docenti, da parte di chi usa *L-Pack* in contesto di apprendimento guidato e in autoapprendimento. Il numero di accessi accumulati dal sito www.l-pack.eu nel corso di questi primi 5 anni (2011-2016) è incoraggiante²⁶ e suggerisce ulteriori indagini nell'ambito della ricerca sulle

²⁶ Dal momento in cui sono stati resi disponibili sul canale Youtube (2012) a oggi (ultimo controllo il 29 gennaio 2016), i video sono stati visualizzati 674.872 volte, mentre dall'inizio della fase di *L-Pack* 2 le visualizzazioni sono state 562.000. Il sito www.l-pack.eu è stato visitato (dal 01 gennaio 2014 al 01 febbraio 2016) da 36.317 utenti. Si coglie l'occasione per ringraziare di cuore Ecaterina Costantinova

metodologie di apprendimento della seconda lingua mediante le tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte di soggetti migranti.

Bibliografia

- Bonaiuti, G. 2006. *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*. Trento: Erickson.
- Caon, F. & G. Serragiotto. cur. 2012. *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: Utet.
- Diadori, P. cur. 2015. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Fink, B. cur. 1998. *Modern language learning and teaching in central and eastern Europe: which diversification and how can it be achieved?* Proceedings of the second colloquy of the European Centre for Modern languages, Graz, Austria, 13-15 February 1997. Strasbourg: Council of Europe.
- Fratter, I. & E. Jafrancesco. cur. 2014. *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*. Roma: Aracne.
- Lo Duca, M. G. 2007. *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Minuz, F. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Pichiassi, M. 2007. *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Richardson, W. 2006. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Socket, G. 2014. *The online informal learning of English*. London: Palgrave Macmillian.
- Sewell, C. ed. 2004. *Language Learning for Work in a Multilingual World*. London: CILT.
- Skutnabb-Kangas, T. 2001. 'Worldwide threats to linguistic diversity and reasons for why linguistic diversity should be maintained'. Plenary paper at the conference *Small languages in the 21st Century Europe*, Riga, Latvia, 19-21 April.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. cur. 2013. *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*, vol. L, 51 di *Studi Emigrazione*. Roma: Cser.

Sitografia (ultimo accesso 31/01/2016)

- CORDIS (Community Research and Development Information Service): European Commission Evaluation Service* per gli Esperti Valutatori dei progetti europei: <http://cordis.europa.eu/fp7/ict/netinnovation/docs/sep-user-manual.pdf>.
- Ethnologue Languages of the world*: <http://www.ethnologue.com>.
- Lifelong Learning Programme*: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm
- L-Pack*: <http://www.l-pack.eu>.
- Soundcloud* per accesso ai testi audio di *L-Pack*: <http://soundcloud.com/l-pack>.
- Youtube* per accesso ai video di *L-Pack*: http://www.youtube.com/results?search_query=l-pack.

Parole chiave

Italiano lingua straniera, italiano per migranti, ICT per l'apprendimento linguistico, progetto europeo LLL

Pierangela Diadori è Professore di II fascia in ‘Didattica delle Lingue Moderne’ presso l’Università per Stranieri di Siena dove è titolare degli insegnamenti di ‘Didattica dell’italiano L2’ e ‘Teoria e tecnica della traduzione’ nei corsi di laurea, laurea magistrale e scuola di specializzazione. Dal 2005 è Direttore del Centro di Ricerca e Servizi DITALS dell’Università per Stranieri di Siena, dedicato alla formazione

dell’Agenzia per lo Sviluppo dell’Empolese Valdelsa (ASEV), fondamentale punto di riferimento per il partenariato e per aver contribuito al reperimento dei dati.

certificata dei docenti di italiano a stranieri. Ha coordinato vari progetti di ricerca internazionali, fra cui il progetto europeo ‘L-Pack: Citizenship Language Pack For Migrants in Europe’ (2011-2016) dedicato alla formazione linguistica dei migranti. L’attività scientifica di Pierangela Diadori segue i seguenti filoni di ricerca: metodi e modelli di insegnamento dell’italiano L2 nei diversi contesti di apprendimento; formazione dei docenti di italiano L2; uso dei mass media nell’insegnamento dell’italiano L2; teoria e tecnica della traduzione; aspetti pragmatici della comunicazione e implicazioni didattiche; cinema e didattica interculturale.

Roberto Tomassetti, Phd in ‘Linguistica e Didattica dell’Italiano a Stranieri’, è ricercatore post-doc presso il Centro DITALS dell’Università per Stranieri di Siena, con l’incarico di coordinamento della valutazione degli esami. È docente e formatore di docenti di italiano a stranieri e si occupa di diversi ambiti della formazione glottodidattica, sia in presenza che a distanza. È impegnato nel Centro di Ricerca DITALS dal 2006 in vari progetti (Master DITALS, Master in editoria, corsi di formazione in Italia e all'estero), tra cui il progetto ‘L-Pack: Citizenship Language Pack For Migrants in Europe’. L’attività scientifica in cui è impegnato rientra nei seguenti campi di ricerca: valutazione delle competenze linguistiche e didattiche; competenze e formazione dei docenti e dei formatori di italiano L2; progetti europei per la diffusione e la didattica delle lingue; progettazione e realizzazione di materiali e percorsi didattici per l’italiano L2.

Università per Stranieri di Siena
P.zza Carlo Rosselli 27/28, 53100 Siena (Italia)
diadori@unistrasi.it
tomassetti@unistrasi.it

SUMMARY

Teaching languages to migrants through ICT L-Pack Project for Italian and other languages (Citizenship Language Pack for Migrants in Europe)

The most recent trends in technology and the internet, commonly called Web 2.0., have determined new concepts in teaching and learning that involve autonomy, multimodality and flexibility. New approaches to ‘knowledge by technology’ are changing both teachers’ and learners’ roles, responding to their different aims and needs. At the same time, nearly 4 million people are presently involved in massive migration processes all over Europe, coming either from outside Europe or from another EU member state. The EU policies on migrants state the importance of a basic knowledge of the host country’s language, history and institutions for an effective integration process, and EU governments are expected to contribute to this aim. This paper describes the European Project ‘L-Pack: Citizenship Language Pack For Migrants in Europe’ (2011-2016), whose main aim consisted in developing a series of internet video texts, accompanied with materials and resources to lead adult migrants to A2 level (according to QCER levels scale) in different EU languages. The project has been developed in two main stages. In the first part of the programme, called L-Pack 1, from 2011 to 2013, the languages were Italian, Spanish, German, Lithuanian, Greek and Czech. In the second part, called L-Pack 2 extended, from 2014 to 2016, the project added English and French and was integrated with new resources and tools. The L-Pack course, which consists of 60 short video dialogues from everyday life, supported by comprehension activities and linguistic explanation and rules, is totally free and available through Youtube, Wikibooks and Soundcloud. The dedicated website <http://www.l-pack.eu> was visited by 120.000 users from 146 countries in the period 2011-2016. L-Pack teaching materials have also been used by teachers in classroom activities. The authors analyze and evaluate the results of the L-Pack Project, from pilot to dissemination, in different learning contexts both *in situ* and through e-learning. This is carried out on the basis of surveys concerning the project as a whole and in particular its use in Italian language teaching classes for migrants in Italy.

Progettare un laboratorio di scrittura italiana all'università

Un modello centrato sull'approccio per temi e per problemi

Patrizia Sposetti

1. Comunicare nella madrelingua: una competenza indispensabile

Con la raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, l'Unione europea individua quelle conoscenze, abilità e attitudini di cui ogni cittadino ha ‘bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza’.¹ Il possesso delle competenze chiave dovrebbe avvenire sia all'interno del sistema di istruzione formale, per i giovani, sia attraverso un progetto di formazione permanente, per gli adulti. Si tratta dunque di un processo che coinvolge l'intero arco della vita dei cittadini e che dovrebbe prevedere un forte impegno da parte delle istituzioni.

In concreto, attraverso tale documento l'Unione europea definisce un quadro di riferimento attraverso il quale supportare le politiche formative, lavorative e sociali degli Stati membri,² a partire dalla identificazione di otto competenze comuni: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale.

Di fatto sono competenze che rappresentano una chiave di accesso alla reale partecipazione sociale e culturale di ciascuno e per questo la loro acquisizione si lega strettamente al principio di egualanza e a quello di pari opportunità per tutti. Non a caso la prima competenza è la ‘comunicazione nella madrelingua’, che implica il possesso di capacità di espressione e comprensione sia in forma orale sia in forma scritta. Come abbiamo avuto modo di affermare altrove, infatti:

padroneggiare le competenze linguistiche significa avere la possibilità di una partecipazione attiva, che passa attraverso l'essere in condizione di scambiarsi informazioni, di comunicare adeguatamente nelle varie, diverse, e ordinarie occasioni che la quotidianità ci pone di fronte

¹ *Gazzetta ufficiale*, L 394 del 30.12.2006, p. 10. Il testo in lingua italiana è disponibile al link <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>.

² Nello specifico i quattro principali scopi del quadro di riferimento sono così sintetizzabili: identificazione delle competenze chiave necessarie allo sviluppo individuale e sociale di ciascuno; supporto agli Stati membri perché attivino politiche formative adeguate al raggiungimento e al mantenimento lungo l'arco della vita delle competenze chiave per ogni cittadino; identificazione di uno strumento comune agli Stati membri; costruzione di un comune quadro di riferimento all'interno del quale collocare ulteriori azioni nel campo delle politiche formative (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962>).

(dal saper leggere un giornale, al saper inviare un curriculum o sostenere un colloquio di lavoro, al saper compilare un bollettino postale o dare semplici indicazioni stradali e via di seguito).³

Nello specifico di un contesto scolastico e formativo saper comunicare in modo efficace nella madrelingua significa poter comprendere e rielaborare informazioni e partecipare attivamente alla vita e alle attività didattiche proposte. Si tratta di una competenza indispensabile per poter apprendere e studiare, per poter acquisire le altre abilità e conoscenze, dato il ruolo veicolare della lingua madre; in altre parole si tratta della competenza scolastica per eccellenza.

In Italia il tema dello sviluppo delle competenze linguistiche all'interno del sistema formativo e dello sviluppo di curricoli di Educazione linguistica è ovviamente ed esplicitamente presente nella scuola sia per il primo sia per il secondo ciclo di istruzione. Per quanto riguarda il sistema universitario, la situazione è più complessa.

Da un lato, infatti, le riforme succedutesi nell'arco degli anni a partire dall'entrata in vigore della riforma messa a punto da Luigi Berlinguer e, poi, da Ortensio Zecchino, nell'anno accademico 2001/2002,⁴ che introduce il sistema del cosiddetto '3+2' (Laurea triennale seguita da un biennio di specializzazione), affrontano il problema delle competenze in ingresso, in *itinere* e in uscita degli studenti universitari, prevedendo attività didattiche volte a un loro accertamento e supporto. Tra tali competenze trova un importante posto anche il saper comunicare efficacemente nella madrelingua, in particolare in forma scritta e, dunque, nelle università italiane l'attivazione di laboratori di scrittura è ormai divenuta pratica frequente e usuale, accompagnata da un crescente numero di specifiche pubblicazioni.⁵

D'altro lato, tuttavia e sia pur sempre più messa in crisi, resiste, soprattutto nel senso comune, l'idea che gli studenti che si iscrivono all'Università dovrebbero ben padroneggiare l'uso della lingua scritta, acquisito e consolidato durante il precedente percorso scolastico. A questa idea, inoltre, si accompagna un pregiudizio, ben più radicato, relativo alla reale insegnabilità della scrittura, spesso ritenuta 'dono di natura' più che risultato di una lunga e faticosa pratica.

Alla luce di tali sintetiche premesse diviene più chiaro il tema del nostro contributo: presentare uno specifico modello per la progettazione di Laboratori di scrittura (L1) all'università, destinati a studenti del primo triennio, in quanto risultato di una riflessione sulle competenze degli studenti universitari in Italia, tema di crescente rilevo nel dibattito culturale di questo Paese. Si tratta di un modello originale, messo a punto in un contesto chiaramente individuabile per collocazione e matrice teorica, la cui descrizione richiede non solo di narrare una esperienza didattica, ma anche e soprattutto di ripercorrere una storia, quella del gruppo di docenti e ricercatori coinvolti, che ha radici profonde e lontane nel tempo.

2. Per orientarsi servono punti di riferimento

Il tema delle competenze di scrittura degli studenti universitari italiani è stato affrontato per la prima volta in forma ampia e articolata nel 1991 in un lavoro ormai classico di Lavinio e Sobrero, nato da 'due constatazioni banali e da una tentazione

³ Sposetti 2011: 427.

⁴ Atto di nascita della riforma è il D. M. del 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*, che istituisce il nuovo ordinamento didattico degli studi universitari. La riforma sarà seguita da successive e rapidissime modifiche: dal D. M. 22 ottobre 2004, n. 270, ai D. Lgs. 27 gennaio 2012, n. 19, e 29 marzo 2012, n. 49, passando per la cosiddetta 'riforma Gelmini' (legge 30 dicembre 2010, n. 240).

⁵ A tale proposito si vedano Pietragalla 2005, Piemontese & Sposetti 2015, Fiorentino 2015. Tra i manuali ricordiamo almeno Basile, Guerriero & Lubello 2006 e Bruni, Alfieri, Fornasiero & Tamiozzo Goldmann 2013 (terza ed.)

maligna', come spiegano gli autori (Lavinio e Sobrero, 1991). Le due constatazioni riguardavano le carenze nell'uso della lingua scritta facilmente rilevabili sia nelle tesi di laurea degli studenti sia nella documentazione prodotta da insegnanti. La tentazione maligna era raccogliere un campionario di errori e strafalcioni presenti nelle scritture degli studenti.

Fortunatamente la lusinga è stata evitata grazie alla serietà e all'importanza dell'argomento; serietà e importanza che nel quarto di secolo successivo hanno dato vita a e alimentato un gran numero di studi e ricerche - che in alcuni casi hanno riguardato campioni di notevole ampiezza - sulla scrittura all'università in ingresso, in itinere e in uscita.⁶ Tali lavori di carattere teorico ed empirico hanno avuto una ricaduta anche sulle pratiche didattiche negli atenei, e, come accennato, dalla fine degli anni Novanta in molte università italiane sono stati attivati laboratori di scrittura, sia all'interno dell'offerta formativa curricolare di specifiche Facoltà e Corsi di laurea, sia a pagamento in forma di Master o di corso rivolto a studenti provenienti da percorsi di studio diversi tra loro.⁷

Concentrandoci sulla offerta didattica istituzionale nelle università.⁸ Se pure in questa sede è impossibile presentarne una rassegna data la capillare diffusione e numerosità, pare utile soffermarci sulle loro caratteristiche principali. Come rileva Fiorentino (2015: 268):

i corsi di scrittura per studenti universitari si occupano tipicamente di a) differenze tra scritto e parlato, b) varietà e stili (accademico, burocratico, giornalistico, ecc.), c) tipologie testuali. Talvolta affrontano argomenti grammaticali con analisi delle aree critiche e sintesi sugli aspetti principali della morfologia e della sintassi della lingua italiana con un'attenzione particolare rivolta alla oscillazione tra norma e uso. Le tecniche più praticate sono: la riscrittura, la parafrasi e il riassunto.

Come è evidente l'obiettivo comune è il miglioramento della competenza nell'uso dell'abilità di scrittura da una prospettiva essenzialmente pragmatica, pur non trascurando questi corsi, ci pare, la dimensione normativa, poiché non poche attività di laboratorio sono circoscritte ai piano ortografico, morfologico o sintattico.

Il modello di laboratorio di scrittura che qui presentiamo nasce da una di queste esperienze didattiche universitarie e si caratterizza per peculiari tratti, legati al contesto, al gruppo di ricercatori, del quale fa parte chi scrive, e alla loro formazione. Esso è stato messo a punto e sperimentato all'interno del Dipartimento di Studi Filologici Linguistici e Letterari, nella ex Facoltà di Scienze umanistiche della 'Sapienza' fin dall'inizio del Duemila e nasce dalla confluenza di più riflessioni ed esperienze nel campo dell'Educazione linguistica e della didattica.

Un primo e fondamentale punto di riferimento è rintracciabile nelle esperienze teoriche e didattiche del Giscl (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica), a partire dalla metà degli anni Settanta in Italia.⁹ Il Giscl

⁶ Cfr. Stefinlongo 2002, Boscolo, Arfè e Quarisa 2007, Sposetti 2008, Sabatini 2010, Salerni & Sposetti 2010 e 2013, Cacchione 2011, Cisotto & Novello 2012, Invalsi 2012, Piemontese & Sposetti 2014, Fiorentino 2015.

⁷ È quest'ultimo il caso del 'Servizio di italiano scritto' (Sis), tra le prime esperienze in questo campo, avviata nel 1995 presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e conclusa nel 2002, che ricordiamo per l'interesse del modello didattico e la complessità organizzativa, legata alla significativa diffrazione dell'utenza.

⁸ Tralasciamo qui le esperienze del secondo gruppo, che prevedono la frequenza di un percorso dedicato in modo specifico e settoriale alla scrittura e che sono collegabili al settore della scrittura professionale, più che al tema delle competenze linguistiche degli studenti universitari.

⁹ Giscl è un 'intellettuale collettivo' che raccoglie studiosi di linguistica e insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica. Costituitosi per iniziativa di Tullio De Mauro sulla base dell'articolo

costituisce una base essenziale del nostro approccio in quanto propone una idea di Educazione linguistica, espressa nelle ‘Dieci Tesi’, che rappresentano il manifesto fondativo del gruppo, basata sulla centralità del linguaggio verbale, sul suo radicamento biologico, emozionale, intellettuale e sociale e sulla pluralità delle capacità linguistiche, di insuperata attualità. Accanto a questo, le ‘Dieci Tesi’ propongono una idea di pedagogia linguistica, in opposizione rispetto a quella tradizionale. Laddove quest’ultima, di impianto fondamentalmente normativo e rigido, si rivela di fatto inefficace e addirittura nociva, l’Educazione linguistica democratica proposta del Giscl (VIII Tesi), mette al centro la complessità del linguaggio, con la necessità di prevedere percorsi di didattica e di formazione degli insegnanti che ne tengano e diano conto. Si tratta di una idea di educazione linguistica che tiene conto dell’individuo e dei suoi reali e concreti bisogni comunicativi, intesi in chiave di partecipazione sociale:

Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.
La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall’individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell’allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell’allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduati.¹⁰

Un concetto importante sviluppato nelle riflessioni, anche più recenti, del Giscl è l’idea che l’educazione linguistica democratica debba essere perseguita nell’intero ciclo del percorso scolastico, dalla scuola dell’infanzia all’università, con la partecipazione dei docenti delle diverse discipline, e dunque non del solo insegnante d’italiano e tenendo conto della natura a intreccio delle abilità linguistiche.¹¹

In continuità con questo pensiero è l’esperienza realizzata nel Laboratorio di scrittura della cattedra di Filosofia del linguaggio (Tullio De Mauro) a partire dal 1983 per la produzione di testi di alta leggibilità e comprensibilità, che costituisce un secondo punto di riferimento per la elaborazione del nostro modello per la progettazione di laboratori di scrittura all’università. Accanto a questa possiamo collocare la pluralità di attività di didattica dell’italiano scritto organizzate in diverse facoltà universitarie italiane a partire dalla fine degli anni Novanta.

Tali esperienze costituiscono una decisa testimonianza del crescente interesse per la didattica della scrittura a livello universitario e sono lo specchio di quella ‘doppia novità’ che negli ultimi quindici anni ha significativamente investito l’università italiana:

l’università fa proprio non solo l’oggetto di insegnamento (la scrittura), ma anche il problema della sua didattica. In tal modo tutti gli attori, docenti e discenti universitari, sono costretti a

21 dello Statuto della Società di Linguistica Italiana (SLI), il gruppo inizia ufficialmente la sua vita il primo giugno del 1973. Il 26 aprile 1975 i soci approvano come loro manifesto fondativo le *Dieci Tesi per l’educazione linguistica democratica* redatte da De Mauro. Il testo nella sua versione attuale è frutto di discussioni e interventi collettivi. Il testo originale è pubblicato in De Mauro & Lodi 1993. Sul sito del Giscl sono consultabili sia le *Dieci Tesi* sia una pluralità di resoconti e risultati di ricerca delle diverse esperienze realizzate dai soci ed è descritta l’attuale attività del Gruppo in Italia (www.giscl.it). Per la traduzione in francese e in inglese delle Dieci Tesi, si veda Ferreri 2010.

¹⁰ <http://www.giscl.it/?q=content/dieci-tesi-leducatione-linguistica-democratica#otto>.

Per una ricognizione sul tema dell’Educazione linguistica e una articolata presentazione e discussione delle Dieci Tesi, si vedano tra gli altri Ferreri & Guerriero 1998, Lo Duca 2003, Giscl 2007, Balboni 2009.

¹¹ http://www.giscl.it/sites/default/files/documents/16_Idee%20per%20un%20curricolo.pdf.

misurarsi, oltre che con gli aspetti teorici della scrittura, con la pratica di essa funzionalmente intesa.¹²

L'importanza di questo mutamento è notevole poiché con esso si afferma l'idea che scuola e università possano riflettere e lavorare insieme sullo sviluppo degli strumenti delle abilità comunicative. Non si tratta di una cosa da poco poiché implica il superamento della convinzione, molto radicata nel sistema di istruzione italiano, che scuola e università debbano assolvere funzioni assolutamente diverse: la prima offrire strumenti per lo studio e informazioni di base, la seconda un insieme organico e approfondito di conoscenze, che costruiscono il corpo della scienza.

Nel campo dell'educazione linguistica, questa convinzione si scontra contro due principi vitali che la linguistica ci ha insegnato da tempo: l'infinita possibilità della lingua (di ogni lingua) di aderire continuamente alla realtà e ai mutevoli bisogni comunicativi dei parlanti e l'illimitata perfettibilità delle loro produzioni linguistiche. Due proprietà che non conoscono steccati di tempo né di luogo.¹³

Nella progettazione e realizzazione del modello di laboratori di scrittura oggetto della nostra riflessione in questa sede, partire da una idea di continuità del percorso di educazione linguistica dalla scuola all'università e dal fermo convincimento che i diversi segmenti del sistema di istruzione debbano lavorare in modo armonico e integrato, ha significato impostare attività flessibili, che di volta in volta permettessero di tener conto dei percorsi e delle caratteristiche dei partecipanti. Ha significato anche rinforzare l'idea che, essendo la scrittura una pratica lungo l'arco della vita, ‘un’arte oggettiva’ come affermava Don Lorenzo Milani,¹⁴ essa è insegnabile e migliorabile in un processo continuo, teoricamente illimitato, che non conosce punto d’arrivo in una ‘scrittura perfetta’.

Nell'impostazione del modello e delle attività, infine, un ultimo punto di riferimento è costituito dalla definizione di ‘tecniche di scrittura controllata’ di Maria Emanuela Piemontese,¹⁵ utilizzate e utilizzabili in contesti diversi. Tali tecniche sono riconducibili alla pianificazione, stesura e revisione del testo, e favorirne lo sviluppo è di fatto l’obiettivo di fondo dei laboratori di scrittura.

3. Un approccio per temi e per problemi

Ogni intervento didattico richiede una pianificazione accurata; tuttavia, come ogni insegnante sa, è altrettanto vero che un approccio didattico standard, universalmente valido ed efficace, tale da rendere certamente raggiungibili gli obiettivi previsti, semplicemente non esiste. Le azioni standard nei processi educativi sono inefficaci e, di fatto, pensabili solo in linea teorica; ogni reale intervento didattico, infatti, deve essere progettato a partire dalla concreta situazione nella quale ha luogo il processo di apprendimento. Questo significa tener conto di: contesto, destinatari, risorse, materiali e umane, tempi e spazi disponibili, obiettivi che si intende raggiungere e contenuti che si vogliono trasmettere.¹⁶ Nella pratica significa porsi problemi e cercare di risolverli.

Progettare percorsi di educazione linguistica centrati sulla scrittura non sfugge a questa regola generale. Nel nostro caso progettare laboratori di scrittura all'università destinati a studenti del primo anno della ex facoltà di Scienze umanistiche della

¹² Pallotti & Piemontese 1999: 3.

¹³ Piemontese 2014: 10.

¹⁴ Cfr. Scuola di Barbiana 1967: 125.

¹⁵ Cfr. Piemontese 1996.

¹⁶ Cfr. Salerni & Sposetti 2013: 201.

‘Sapienza’ Università di Roma, ha significato in primo luogo affrontare la questione della diversa provenienza dei docenti che avrebbero condotto le attività. I laboratori, infatti, nati all’inizio degli anni Duemila, in origine sono stati resi possibili dagli obiettivi esplicativi di progetti come CampusOne, che, al fine di supportare e valutare gli effetti innovativi della riforma dell’università, metteva a disposizione risorse per attività didattiche destinati in particolare alle matricole. Per far fronte a un simile impegno è stato necessario coinvolgere una pluralità di formatori, e si è dunque reso necessario lavorare collegialmente intorno a una idea di scrittura condivisa nel rispetto degli stili di insegnamento e delle caratteristiche individuali dei diversi formatori.

Il punto è che la scrittura, come la lettura, è stata vista ed è ancora spesso vista come strumento e non come oggetto di apprendimento e, in quanto tale, oggetto di insegnamento. Perché la scrittura possa diventare oggetto di apprendimento e di insegnamento è necessario che siano chiare a tutti gli insegnanti e, in modo particolare a chi insegna lingua e lingue, le ragioni della complessità della produzione dei testi, in generale, e di quelli scritti in particolare. Vale a dire la difficoltà di tenere contemporaneamente presenti, nella produzione di un testo, le caratteristiche specifiche dello strumento usato e dei vincoli entro i quali ci si muove e la variabilità linguistica.¹⁷

Nel contempo era indispensabile tener conto della eterogeneità della popolazione degli studenti che avrebbero frequentato i laboratori di scrittura e delle loro caratteristiche in ingresso (livelli di soglia), procedendo a una accurata pianificazione didattica. In ultimo occorreva superare difficoltà organizzative legate alla reale disponibilità di tempo (due ore per ogni incontro) e di spazi attrezzati in università, agli orari, al numero di studenti che ogni laboratorio avrebbe potuto accogliere.

Questo lavoro è per molti versi ancora in corso poiché i laboratori sono andati avanti negli anni e con essi il lavoro di progettazione e confronto di natura partecipativa.¹⁸ Un risultato di questo impegno è presentato in forma di schema nella seguente figura, che illustra la possibile articolazione di un laboratorio organizzato in 18 incontri della durata di due ore, con cadenza settimanale, per un totale di 36 ore in un semestre.¹⁹

Organizzazione oraria	Attività	Obiettivi
1 D 1 V	<i>Fasi preliminari per l'impostazione del Laboratorio</i> Rilevazione di dati sugli studenti iscritti attraverso un questionario socio-linguistico (QSL). Test di ingresso sulla scrittura.	Effettuare una valutazione diagnostica attraverso la conoscenza delle caratteristiche del gruppo di studenti e la verifica dei prerequisiti.
2 V		
2 D	E: individuazione delle unità informative e dell’organizzazione logico-concettuale del test di ingresso sulla scrittura. SR: rapporto tra oralità e scrittura.	Favorire l’automonitoraggio del processo di scrittura, l’analisi e l’autocorrezione di un testo. Migliorare la capacità di analisi del testo in particolare nelle sue caratteristiche di strutturalità, coerenza e coesione. Permettere l’attivazione di una riflessione sul rapporto tra oralità e

¹⁷ Piemontese 2002: 3.

¹⁸ Un’approfondita descrizione dell’esperienza e dei materiali utilizzati è in Piemontese & Sposetti 2014.

¹⁹ Rielaborazione da Sposetti 2014: 35.

		scrittura con particolare riferimento al concetto di <i>continuum</i> .
2 D	E: lettura guidata del cap. 1 (sulla funzione di lettura e scrittura) di <i>Guida all'uso delle parole</i> (De Mauro 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo.	Favorire il potenziamento delle abilità di studio. Favorire lo sviluppo della capacità di individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Favorire lo sviluppo della capacità di analizzare un testo nelle sue componenti. Conoscere e saper utilizzare le strategie per produrre un riassunto. Attivare nei partecipanti di una riflessione sulle abilità di lettura e di scrittura.
2 D	E: lettura guidata del cap. 2 (sulla importanza della comunicazione) (De Mauro 1980). Guida alla scrittura di sintesi del capitolo. SR: cenni ai capp. 3-11.	Favorire il potenziamento delle abilità di studio. Favorire lo sviluppo della capacità di analizzare un testo nelle sue componenti e di individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Conoscere e utilizzare le strategie per produrre un riassunto. Attivare una riflessione sulle caratteristiche della comunicazione verbale e non verbale. Saper utilizzare i diversi codici comunicativi.
2 D	E: lavori di gruppo: guida alla scrittura di sintesi dei capp. 12-15 (De Mauro 1980).	Saper lavorare in gruppo. Imparare a revisionare un testo scritto a più mani. Migliorare la capacità di utilizzare strategie per produrre un riassunto. Attivare di una riflessione sulle caratteristiche specifiche del linguaggio storico naturale; sulla creatività linguistica; sulla flessibilità semantica.
2 D	SR: spazio linguistico e mobilità, capp. 16-17 (De Mauro 1980); fattori interni ed esterni del discorso, capp. 18-19 (De Mauro 1980). E: lettura testo dal blog 'TrovaRoma' (esempio di comunicazione sociale).	Attivare di una riflessione su temi centrali della sociolinguistica: lo spazio linguistico (caso dell'italiano); il registro linguistico. Riflessione su: endofasia, uso scritto e uso parlato della lingua italiana. Analisi delle caratteristiche di un testo divulgativo.

2 D	SR: stratificazione lessicale e VDB, capp. 20-23 e Appendice (De Mauro 1980). E: guida alla riscrittura di un articolo tratto dal blog ‘TrovaRoma’.	Saper analizzare un testo nelle sue caratteristiche di leggibilità e comprensibilità. Porsi il problema della comprensibilità del testo in vista del destinatario. Individuare le informazioni essenziali e le informazioni secondarie di un testo. Imparare a usare le tecniche di scrittura controllata. Sviluppo di competenze comunicativa di tipo diamesico e diafasio.
1 V 1 D	Autovalutazione sui risultati del QSL. SR: stratificazione socio-linguistica in Italia.	Saper collocare la propria competenza comunicativa in una cornice sociolinguistica. Riflettere sulle principali caratteristiche della situazione linguistica italiana.
1 D 1 V	SR: problematicità della comprensione linguistica cap. 1 del testo <i>Capire e farsi capire</i> di (Piemontese, 1996). Test di comprensione lettura.	Verificare in itinere il livello di comprensione del testo da parte del gruppo dei partecipanti evidenziando miglioramenti ed eventuali elementi di criticità (eventuale rimodulazione delle attività del Laboratorio). Saper individuare gli elementi che possono ostacolare la comprensione linguistica. Miglioramento della capacità di scrivere testi comprensibili. Abilità di analisi dei testi in relazione alle caratteristiche di comprensibilità.
2 D	SR: leggibilità e comprensibilità dei testi scritti (cap. 3 di Piemontese, 1996). E: indici di leggibilità e analisi di testi (articoli informativi) con Gulpease.	Saper utilizzare gli strumenti per il calcolo della leggibilità dei testi in lingua italiana. Saper scrivere testi leggibili e comprensibili
2 D	SR: problematicità della produzione linguistica (cap. 4 di Piemontese, 1996); caratteri specifici dei testi scritti; tipologie testuali.	Saper riconoscere le diverse tipologie testuali. Migliorare la capacità di individuare i possibili ostacoli alla redazione di testi comprensibili.
2 D	E: riscrittura articoli analizzati e non; analisi delle riscritture.	Saper riscrivere un testo in relazione al destinatario, all'obiettivo e allo spazio disponibile. Auto monitorare il processo di scrittura.
2 D	SR: fasi della scrittura; <i>tecniche di scrittura controllata</i> . E: guida alla scrittura di un testo informativo.	Conoscere le fasi del processo di scrittura nella sua interezza. Saper utilizzare le <i>tecniche di scrittura controllata</i> . Migliorare la capacità di scrittura di testi informativi.
2 V	Verifica scritta (prova di riscrittura).	Effettuare una valutazione conclusiva dei risultati.
2 V	Verifica scritta (prova di scrittura).	

2 V	Verifica scritta (prova oggettiva sui testi di studio).	Effettuare una valutazione partecipativa. Restituire i risultati ai partecipanti.
1 V	Autovalutazione (discussione sui risultati del laboratorio).	
Totale 36 ore		

D = didattica; V = Valutazione e autovalutazione; QSL = Questionario sociolinguistico; E = Esercitazioni; SR = Spunti di Riflessione.

Le attività proposte incrociano i temi della rilevazione in ingresso delle competenze degli studenti attraverso forme di valutazione ed autovalutazione, che costruiscono non momenti di accompagnamento della didattica, ma ne sono parte essenziale. La dimensione è sempre quella del gruppo e della discussione collettiva dei lavori di scrittura individuali e collettivi.

Fondamento di questa impostazione è non solo l'insegnabilità della scrittura, ma anche la convinzione che essa possa essere insegnabile solo a patto di trattarla come un oggetto complesso, di essere consapevoli della sua stretta integrazione con le altre abilità linguistiche e del fatto che richiede a chi scrive di mettere in campo competenze su diversi piani interrelati: linguistico, testuale, pragmatico, cognitivo e metacognitivo.

A valle di tale ottica metodologica è un approccio per temi e per problemi, ossia una definizione di argomenti da affrontare in modo diverso a seconda dello specifico contesto di apprendimento e di insegnamento, ma sempre problematizzandoli. Esaminare in modo accurato l'oggetto della riflessione e della pratica permette di conoscerne o ipotizzarne cause, processi e risultati, e di risolvere i problemi che si presentano di volta in volta.

4. Le attività

I principali temi di riflessione, intorno ai quali sono state costruite le diverse attività didattiche, sono sostanzialmente quattro: il rapporto tra le abilità linguistiche produttive e ricettive; il rapporto tra oralità e scrittura; il processo di trasformazione delle conoscenze che si realizza attraverso e nella scrittura; le fasi del processo di scrittura in rapporto alle tipologie testuali.

Attraverso un approccio teorico-pratico sono state realizzate nei diversi laboratori attività di: progettazione e ideazione di testi (redazione di indici e scalette, reperimento e selezione delle fonti, messi a punto, confrontati, discussi ed eventualmente variati); redazione e revisione - individuale o di gruppo - dei testi progettati con revisione del gruppo (tutti leggono i lavori di tutti); sperimentazione del passaggio dall'oralità alla scrittura attraverso lavori di trascrizione di conversazioni e graduale trasformazione delle trascrizioni in testi scritti per essere integralmente letti e consultati; riscritture di testi di partenza di diverso tipo (descrittivi, narrativi, espositivi, argomentativi e persuasivi), tenendo conto di vari parametri di variabilità, come destinatario, spazio a disposizione e obiettivo comunicativo; semplificazione di testi utilizzando indici di leggibilità e criteri di comprensibilità.

Si tratta di un insieme molto ricco di pratiche didattiche dal quale, a titolo di esempio, presentiamo in questa sede un lavoro sulla riscrittura basato sull'uso delle tecniche di scrittura controllata, ‘cioè di quelle tecniche che permettono di produrre testi controllando la loro adeguatezza alle diverse situazioni comunicative’,²⁰ riportato nella scheda seguente.

²⁰ Piemontese & Sposetti 2015: 282.

Riscrivere e semplificare un articolo scientifico divulgativo

Attività di livello avanzato

Consegna

Riscrivere e semplificare un breve articolo scientifico di taglio divulgativo, pubblicato su una rivista di settore (*Le scienze*) destinato a un pubblico con un buon livello di competenza linguistica (da 13 anni di scolarizzazione nel sistema scolastico italiano). L'articolo dovrà essere adattato a un destinatario adulto con un basso livello di competenza linguistica (8 anni di scolarizzazione nel sistema scolastico italiano), lasciando invariato il numero di parole (circa 300). Il lavoro è individuale.

Prerequisiti

Sapere che cosa sono le *tecniche di scrittura controllata*.

Conoscere i concetti di semplificazione e comprensione linguistica.

Conoscere il Vocabolario di Base della lingua italiana.

Saper riconoscere le unità informative presenti in un testo e la relativa gerarchia (informazioni principali e secondarie).

Obiettivi

- Utilizzare in modo esperto le *tecniche di scrittura controllata*.
- Individuare unità informative mancanti all'interno del testo.
- Saper colmare lacune informative (in relazione al destinatario) presenti nel testo
- Semplificare e riorganizzare un testo
- Controllare la leggibilità e la comprensibilità di un testo.
- Rispettare i vincoli di lunghezza del testo di arrivo.

Durata dell'attività: 2 ore.

Materiali: Articolo scientifico di taglio divulgativo, ma destinato a un pubblico relativamente esperto (tratto dalla rivista *Le scienze*); Dizionario dei sinonimi e dei contrari; Vocabolario di Base della lingua italiana; computer collegati alla rete Internet.

Numero di partecipanti: 16

Articolazione dell'attività

L'attività è articolata in 6 fasi.

Fase introduttiva: ha una durata di 15 minuti. I partecipanti sono invitati a riscrivere individualmente il testo sulla base delle consegne. In questa fase il docente presenta brevemente il lavoro e richiama in modo sintetico le caratteristiche dei testi leggibili e comprensibili (Costruzioni di frasi brevi, uso di parole del Vocabolario di Base, presenza di tutte le unità informative necessarie alla comprensione eccetera) e definisce le caratteristiche del destinatario del testo di arrivo. Gli studenti possono porre questioni relative all'attività da svolgere.

Fase di analisi e progettazione: ha una durata di 30 minuti. Gli studenti leggono il testo di partenza ed estraggono le unità informative. Costruiscono la scaletta e l'indice del nuovo testo, scelgono quali informazioni del testo di partenza utilizzare, aggiungono eventuali informazioni integrative verificano la presenza di tutte le informazioni necessarie alla comprensione. In questa fase gli studenti scelgono quali conoscenze encyclopediche possono essere implicite perché condivise col destinatario. Possono utilizzare la rete internet per cercare eventuali informazioni aggiuntive ritenute necessarie alla comprensione. Il lavoro è in forma scritta; gli studenti scrivono l'elenco delle unità informative, delle conoscenze encyclopediche, e redigono la scaletta.

Fase di scrittura vera e propria: ha una durata di 30 minuti. Gli studenti riscrivono il testo in base alle consegne. Possono utilizzare il Dizionario dei sinonimi e dei contrari e il Vocabolario di Base della lingua italiana, chiedendo aiuto al docente in caso di dubbi o difficoltà.

Fase di controllo e revisione del testo: ha una durata di 40 minuti e si articola in due momenti uno di lavoro individuale e uno di confronto a coppie. In un primo momento (10 minuti) gli studenti rileggono il proprio testo ed apportano eventuali modifiche. In un secondo momento gli studenti a coppie confrontano le conoscenze encyclopediche presenti nei testi prodotti da ciascuno. Stendono la lista delle conoscenze encyclopediche comuni e di quelle individuali, chiedendo aiuto al docente in caso di dubbi o difficoltà. Non modificano il proprio testo.

Fase di chiusura dell'attività: ha una durata di 10 minuti. In questa fase il docente invita gli studenti a riflettere sulla corrispondenza tra le proprie scelte e le caratteristiche del destinatario e ritira i testi prodotti nel corso dell'esercitazione. I testi saranno utilizzati per una successiva attività di revisione e riscrittura (incontro successivo).

Durante tutte le fasi dell'attività il docente svolge una osservazione partecipante del lavoro svolto dagli studenti.

Le attività sono state pensate sempre per essere il più possibile autoconclusive: nelle due ore disponibili per ciascun incontro si stabiliva di raggiungere un certo obiettivo di scrittura, revisione o discussione. Naturalmente un gruppo di attività era legato da un filo rosso che univa tra loro gli incontri in modo chiaro ed esplicitato dal docente.

La proposta è dunque di fare scrivere spesso testi anche brevi, ben specificati nella consegna quanto a genere testuale, destinatari e scopo (anche simulati), lunghezza, registro linguistico; valutarli analiticamente, con riferimento alle richieste della consegna, e farli riscrivere sulla base delle correzioni e indicazioni; graduare le richieste dal più semplice al più complesso²¹

Una impostazione come quella descritta ha richiesto ai docenti l'assunzione di un impegno a tratti faticoso. Accanto al lavoro in aula, infatti, ciascun docente ha individualmente revisionato i testi prodotti dagli studenti, condividendo poi nel laboratorio i risultati di tale revisione e utilizzandoli come punto di partenza per attività ulteriori. Dal canto loro gli studenti hanno sempre confrontato i testi prodotti da ciascuno, spesso lavorando in piccoli gruppi, e attraverso una discussione guidata dal docente hanno avuto la possibilità di costruire una forma di ragionamento collegiale. Talora i risultati di queste discussioni sono stati utilizzati per attività di riscrittura individuale, a coppie o in gruppi di tre persone. Dopo le lezioni ogni docente ha messo a disposizione degli studenti un tempo per colloqui individuale. I docenti dei diversi laboratori nel corso del semestre si sono incontrati per confrontarsi sull'andamento delle attività.

In questa impostazione delle attività, la scarsità di risorse ha rappresentato a tratti un elemento critico. Per condurre i laboratori sono infatti necessari spazi adeguati e attrezzati (aula dotate di computer), non sempre disponibili. Una compresenza dei docenti, almeno nel corso di alcune attività, è stata spesso ritenuta auspicabile in quanto avrebbe permesso di seguire più da vicino gli studenti, ma in generale, non è stato possibile realizzarla poiché i docenti avevano un impegno per un definito numero di ore.

Nonostante le difficoltà, tuttavia, attraverso i laboratori descritti è stato possibile dar vita a ragionamenti intorno alla scrittura, che da entità generale e astratta è divenuta un oggetto concreto di lavoro, da idea si è fatta pratica sperimentata attraverso generi e modalità diverse. Il passaggio non è banale, in particolare se si riflette sul rapporto che gli studenti universitari hanno con la scrittura e con i testi scritti.

Sicuramente, in tempi recenti l'idea che gli studenti arrivati all'università sappiano scrivere è stata progressivamente messa in crisi da studi e da rilevazioni, più

²¹ Piemontese 2002: 1.

o meno strutturate, circa le effettive competenze di scrittura degli studenti universitari.²²

La tematica del possesso delle abilità linguistiche e della produzione di testi orali e scritti da parte di studenti universitari si lega in modo prepotente anche alla tematica delle abilità di studio: saper studiare implica il ricorso a strategie di lettura, comprensione, memorizzazione e, indubbiamente, a capacità di esposizione, riproduzione e rielaborazione di quanto letto, studiato e ascoltato. Ciò vale a maggior ragione per gli studi universitari, triennali, e ancor di più, magistrali, che richiedono, o richiederebbero, agli studenti una capacità di studio avanzata, nel senso di raffinata e autonoma; capacità che, ancora una volta, non si può dare per scontata.²³

5. Perché una didattica della scrittura all'università: una riflessione conclusiva

La presenza di elementi di criticità nella competenza di scrittura degli studenti universitari negli ultimi anni, è periodicamente oggetto di attenzione anche da parte dei media, che in genere enfatizzano gli aspetti che più possono colpire l'opinione pubblica, leggendo il fenomeno in sola chiave di errore grammaticale, ortografico e sintattico.

Ci voleva un dipartimento universitario di giurisprudenza per fare esplodere l'urgenza di rimediare all'impreparazione linguistica dei ragazzi appena usciti dalle scuole. A Pisa un'insegnante di diritto, Eleonora Sirsi, in collaborazione con il linguista ed ex presidente della Crusca Francesco Sabatini, ha rotto gli indugi, stanca di leggere le tesi scorrette dei suoi allievi. Non imprecise o lacunose sul piano concettuale, ma deficitarie sul piano della lingua italiana. Anacoluti, distorsioni, pleonasmi, reggenze sbagliate, sviste lessicali, incapacità di usare la punteggiatura. Per non dire del deficit grammaticale e sintattico che emerge dai concorsi pubblici. Un disastro. Ed è significativo che siano i giuristi a prendere provvedimenti urgenti al riguardo: il fatto è che per un avvocato, come per un magistrato o per un legislatore, l'uso consapevole e corretto della lingua non è un capriccio superfluo, ma è parte integrante e irrinunciabile della pratica professionale. Vale cioè esattamente quanto la conoscenza del codice penale o di quello civile.

Vista la gravità della situazione, si è trovato un solo provvedimento utile a rimediare alla deriva linguistica: tornare all'ABC, cioè alle nozioni fondamentali. E allora viene programmato, per il terzo o per il quarto anno di studio (si partirà dal nuovo anno accademico), un corso di scrittura e di grammatica della frase. Non la retorica o lo stile, ma la grammatica. Quella che sarebbe indispensabile acquisire nel percorso scolastico, tra le elementari e il liceo, e che invece viene tranquillamente elusa o trascurata in nome di altre presunte priorità. Se ci non fosse da piangere, si potrebbe anche sorridere del paradosso: tutti a riempirsi la bocca sulla necessità di imparare l'inglese e di affinare le competenze informatiche, mentre la vera emergenza è la lingua italiana.²⁴

Quanto queste riflessioni si traducano in una reale e diffusa consapevolezza, resta questione assolutamente aperta. La responsabilità di ogni problema di natura didattica è genericamente attribuita alla scuola e non vengono prospettate strade altre da un cosiddetto 'pronto soccorso linguistico' a carico dell'università, manifestando quella idea di netta separazione tra i segmenti del percorso formativo richiamata in precedenza.

Che le scritture degli studenti universitari, in generale, presentino elementi di criticità è innegabile, che queste riguardino solo ortografia e sintassi, che siano

²² Cfr. Stefinlongo 2002, Sposetti 2008, Salerni & Sposetti 2010, Cisotto & Novello 2012.

²³ Cfr. Brusco, Lucisano, Salerni & Sposetti 2014: 147.

²⁴ Di Stefano 2015.

risolvibili attraverso corsi di grammatica italiana e che gli studenti siano del tutto inconsapevoli delle proprie difficoltà è un altro conto.

Attraverso una indagine in corso sulle produzioni scritte e le percezioni degli studenti iscritti al primo anno di Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione (PSEF) dell'Università di Roma 'La Sapienza', che accoglie un numero massimo di 45 studenti provenienti dall'area UE ai quali possono aggiungersi 10 studenti provenienti da Paesi extra Unione Europea, abbiamo avuto modo di confermare quanto pare emergere da più parti. Analizzando le prove di accesso che le aspiranti matricole al corso di laurea magistrale debbono superare e che consistono nella redazione di un testo argomentativo sulla base di una traccia a scelta, abbiamo verificato che tali elaborati scritti presentano spesso problemi non solo - e non tanto - di ortografia e sintassi, quanto e soprattutto di organizzazione del testo, di padronanza dei diversi generi testuali, di uso delle fonti attraverso una corretta, chiara e pertinente modalità di citazione del discorso riportato, di uso proprio del linguaggio tecnico specialistico (nel nostro caso del lessico della pedagogia).

Invitati a riflettere sul proprio rapporto con la scrittura in generale e con la scrittura universitaria in particolare, gli studenti coinvolti nell'indagine mostrano in generale di avere coscienza dell'importanza della pratica, ai fini del miglioramento delle competenze di scrittura e richiedono l'attivazione di percorsi che possano supportarli, come indicano chiaramente le loro parole, raccolte attraverso una serie di interviste in profondità e che lasciamo alle riflessioni del lettore:²⁵

Passiamo adesso al rapporto con la scrittura accademica. Come descriveresti il tuo rapporto con essa? Quali le esperienze che hai avuto?

Nell'Università i compiti di scrittura sono stati molto pochi. Esperienze [pausa 5 secondi]. Diciamo che l'esame che ha richiesto un elaborato scritto è stato quello di XXX, dove comunque non ho trovato grandi difficoltà anche se c'era comunque un po' di preoccupazione perché prima non avevo dato altri esami di questo tipo.

Pensando un po' al rapporto con la scrittura universitaria questo è cambiato nel tempo o per esempio anche dalla triennale alla magistrale?

Sì è cambiato. [pausa 4 secondi]. In meglio ovviamente, nel senso che mi sono resa conto che è migliorato e sono migliorata.

Hai incontrato difficoltà nella preparazione della tesi di laurea triennale?

Difficoltà... qualcuna magari nel mettere insieme il materiale e quindi creare un discorso unico e uniforme. Ecco sempre nell'esame* del Professor XXX, dovendo elaborare il testo ho sempre qualche dubbio che possa essere tutto ben collegato. Non ho trovato difficoltà, forse sempre per l'esperienza dell'esame e del corso* del Professor XXX e per il corso** della Professoressa XXX e quindi è stato un percorso anzi molto stimolante la scrittura della tesi di laurea.

Bibliografia

- Balboni, P. E. 2009. *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: Utet università.
- Basile, G., A. R. Guerriero & S. Lubello, S. 2006. *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*. Roma: Carocci.
- Boscolo, P., B. Arfé & M. Quarisa. 2007. 'Improving the quality of students' academic writing: an intervention study'. *Studies in Higher Education*. 32:4, 419-438
- Bruni, F., G. Alfieri, S. Fornasiero & S. Tamiozzo Goldmann. 2013. 3 ed. *Manuale di scrittura e comunicazione. Per l'università Per l'azienda*. Bologna: Zanichelli.

²⁵ I commenti si riferiscono ai dati raccolti nell'aa 2014/2015, che riguardano gli studenti immatricolatisi in quell'anno. Attualmente sono in via di conclusione le interviste agli studenti immatricolati nell'aa 2015/2016. Le trascrizioni sono riportate nella forma originale, senza interventi di correzione.

- Brusco, S., P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti. 2014. ‘Le scritture degli studenti laureati:una analisi delle prove di accesso alla Laurea magistrale in Pedagogia e Scienze dell’educazionee della formazione della “Sapienza”’. In: *L’italiano per capire*, a cura di A. Colombo & G. Pallotti, 147-165. Roma: Aracne.
- Cacchione, A. 2011. ‘L’italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni’. *Cuadernos de Filología Italiana* 18: 11-30.
- Cisotto, L. & N. Novello. 2012. ‘La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria’. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*. 8, 41-57.
- De Mauro, T. & M. Lodi. 1993. *Lingua e dialetti*, Roma, Editori Riuniti.
- Di Stefano, P. 2015.‘Se l’Università deve insegnare la grammatica ai futuri giuristi’. *Corriere della Sera* (2-6-2015). http://www.corriere.it/scuola/universita/15_giugno_02/se-l-universita-deve-insegnare-grammatica-futuri-giuristi-59506796-0909-11e5-8a3c-2c409b81767d.shtml.
- Ferreri, S. & A. R. Guerriero. cur. 1998. *Educazione linguistica vent’anni dopo e oltre*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fiorentino, G. 2015. ‘Aspetti problematici del discorso accademico. Un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea’. *Cuadernos de Filología Italiana* 22: 263-284.
- Giscel. cur. 2007. *Educazione linguistica democratica. A trent’anni dalle Dieci tesi*. Roma: FrancoAngeli.
- INVALSI. 2012. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*. http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf.
- Lavinio, C. & A. Sobrero. cur.1991. *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lo Duca, M. G. 2004. *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. & M. E. Piemontese. 1999. *Introduzione*. In *Scrivere per comunicare*, a cura di G. Pallotti, 1-36. Milano: Bompiani.
- Piemontese, M. E. 1996. *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, M. E. 2002. ‘La scrittura: un caso di “problem-solving”’. *Quaderni del Giscel nuova serie 4: Laboratorio di scrittura*, a cura di A. R. Guerriero, 3-40. Scandicci-Firenze: La Nuova Italia. http://www.giscel.it/sites/default/files/documenti/pubblicazioni/2002/2002_QuaderniINS4.pdf.
- Piemontese, M. E. 2014. *Introduzione*. In: *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, a cura di M. E. Piemontese & P. Sposetti, 9-14. Roma: Carocci.
- Piemontese, M. E. & P. Sposetti. 2015. ‘Realizzare un laboratorio di scrittura all’università’. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete* 15, 3: 279-285.
- Piemontese, M. E. & P. Sposetti. 2016. ‘Un modello per la progettazione di percorsi di educazione linguistica all’università’. In: *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, a cura di P. D’Achille, 149-159. Firenze: Franco Cesati.
- Pietragalla, D. 2005. *L’italiano scritto. Manuale di didattica per laboratori di scrittura*. Roma: Rubbettino.
- Sabatini, F. 2010. ‘Le rilevazioni della “competenza grammaticale” e considerazioni sullo “studio della grammatical”’. http://193.205.158.207/vol_4/pdf/sabatini2.pdf.
- Salerni, A. & P. Sposetti. 2010. ‘La valutazione della produzione scritta universitaria, come didattica della lingua e del pensiero. Il caso delle relazioni di tirocinio’. In: *Valutare le competenze linguistiche*, a cura di E. Lugarini, 391-404. Milano: Franco Angeli editore.
- Salerni, A. & P. Sposetti. 2013. ‘Progettare interventi didattici’. In: *Didattica e conoscenza*, a cura di P. Lucisano, A. Salerni & P. Sposetti, 201-210. Roma: Carocci.
- Serianni, L. 2003. *Italiani scritti*. Bologna: Il mulino.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Sposetti, P. 2008. *L’italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma: Homolegens.
- Sposetti, P. 2011. ‘Educazione linguistica ed equità nel sistema di istruzione’. In: *Contrastare la dispersione scolastica*, a cura di G. Benvenuto, 427-447. Roma: Anicia.
- Stefinlongo, A. 2002. *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*. Roma: Aracne.

Parole chiave

Abilità linguistica degli studenti universitari, didattica della scrittura, pianificazione della scrittura, laboratori di scrittura accademica

Patrizia Sposetti è ricercatrice presso il cdl in Scienze dell’Educazione e della Formazione della ‘Sapienza’, Università di Roma, dove insegna ‘Didattica generale’ e ‘Abilità di scrittura degli studenti esperti’. È autrice di numerosi saggi, articoli, curatele e monografie sulla progettazione didattica, sulla scrittura professionale, sui bisogni formativi e sull’analisi delle competenze linguistiche degli studenti universitari. Tra le sue più recenti pubblicazioni: Piemontese & Sposetti. cur. 2015. *La scrittura dalla scuola superiore all’Università*. Roma: Carocci; Lucisano, Salerni & Sposetti. cur. 2013. *Didattica e conoscenza*. Roma: Carocci.

Università di Roma ‘La Sapienza’
 Corso di laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione
 Villa Mirafiori, Vial Carlo Fea, 2, 00161, Roma (Italia)
 patrizia.sposetti@uniroma1.it

SUMMARY

Designing an academic Italian writing lab

A ‘topics & problems’ approach

The purpose of this paper is to present a specific model of plane writing laboratories for Italian university students. Academic writing competencies have a central position in the educational path, so the writing skills of university students are a matter of increasing interest at the international level. In the Italian context it is also an important topic of scientific debate, as research, study and institutional and regulatory frameworks show. Specifically, this paper describes the educational experience of plane writing courses started in 2000 in the Department of Philological, Linguistic and Literary Studies (formerly Faculty of Humanities) at the Sapienza University of Rome. The theoretical starting points are an awareness of the teachability of writing and - therefore - the importance of educational work. The approaches, methods and integrated practice activities presented in this paper assume that writing involves the following skills: language skills (mastery of writing tools, mastery of morphosyntax, mastery of lexical and semantic levels of speech); textual skills (ability to organize a text, ability to structure and organize ideas); cognitive skills (ability to develop, select and combine information); pragmatic skills (ability to deliver a consistent message within a communicative situation); and metacognitive skills (ability to decentralize oneself from the text in order to submit it for review and evaluation of its acceptability and consistency). Therefore essential objectives are that students learn to be able to select, organize and formulate their own ideas on the basis of a specific communicative situation, in which the context, purposes and recipient are clearly defined.

Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 117-131 - www.rivista-incontri.nl - <http://doi.org/10.18352/incontri.10172> © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

Nuove modalità di organizzazione della post valutazione nella formazione online dei docenti di italiano come L1, L2 e LS¹

Giuseppe Maugeri & Graziano Serragiotto

Introduzione

Lo spostamento verso l'aula 2.0 ha comportato una diversa natura e progettazione dei processi formativi traducendo il fare formazione tradizionale in esperienza del fare formazione. Ciò ha stabilito una nuova logica relazionale tra gli attori poiché le prestazioni dei corsisti vengono accresciute, misurate, spiegate e descritte in funzione dello sviluppo di competenze specifiche nell'area glottodidattica.

Tra le attività di progettazione e gestione della formazione online dei docenti di lingue L1, L2 e LS si sono però osservati aspetti critici quali la gestione della fase successiva alla valutazione da parte dei tutor. Nello specifico della formazione online esaminata, la fase di post valutazione ha posto in maniera ineludibile delle distorsioni di giudizio da parte del tutor, innescando un processo relazionale e comunicativo ambiguo che, nella maggioranza dei casi osservati, è coinciso con il punto di vista del docente valutatore.

A fronte di tali criticità, verranno quindi proposte delle soluzioni sperimentali in grado di organizzare e direzionare le risposte dei tutor, qualificando la suddetta fase come parte di un'azione organizzata e coordinata ai criteri scientifici e ai valori della formazione erogata.

1. Natura e ruolo del sistema della formazione dei docenti di lingue straniere

La dotazione di un capitale umano assume valore cruciale nell'ottica di una riforma che, concepita con il libro Bianco della Commissione Europea, si propone di realizzare un processo evolutivo della società europea basata sulla partecipazione alla conoscenza e su di un incremento del livello di produttività del lavoro. Il tratto distintivo di questo approccio è segnato dalla centralità della formazione che dà luogo alla circolazione di nuove idee, elevando le prospettive di avvicinamento tra i luoghi della ricerca e quelli della formazione. Lo scopo di questo processo ha posto le università nelle condizioni di portare avanti questo cambiamento, posizionando innovativi percorsi di formazione e di aggiornamento entro determinate comunità professionali. Le opportunità formative, dunque, acquistano una connotazione di bene pubblico con la loro diffusione ed erogazione a più soggetti. Un tale fenomeno ha determinato lo sviluppo della qualità come della quantità di interventi formativi che ha richiesto modalità differenti nel loro sistema di comunicazione e di studio. Sulla scorta dei più recenti modelli di comunicazione, di comportamenti e linguaggi

¹ 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 i paragrafi da 1 a 5.3, Giuseppe Maugeri i paragrafi da 5.4 a 9.

condivisi, le offerte formative hanno elevato la propria informalità utilizzando le nuove tecnologie, da cui derivano tipologie di esiti a carattere cognitivo e relazionale differenti rispetto a modalità di formazione tradizionali.

Questo tratto dell'identità di una cultura della formazione esteriorizzata in rete, rappresenta lo sviluppo di un sistema universitario come quello adottato da Ca' Foscari e, nello specifico dell'ambito glottodidattico, dal Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati che si è adoperato a promuovere un sistema di nessi che produce docenti virtualmente prossimi, migliorandone le competenze in forza di un'offerta formativa di area glottodidattica che spazia dai Master ITALS al Master FORDIL,¹ oltre a una vasta gamma di opportunità di corsi di aggiornamento per docenti di lingue straniere. La diversa natura e disposizione del sistema di formazione è il risultato perciò di un'intelligenza connettiva che qualifica ad apprendere apprendendo e di una nuova logica relazionale basata su di un contesto e uno spazio condiviso, dove le prestazioni dei singoli vengono accresciute e misurate. All'interno di questi percorsi che rappresentano dei contesti di studio situati, ci si è soffermati su un aspetto e un contenuto di responsabilità didattica, personale e sociale quale la fase di post valutazione; si è trattato nei casi osservati di un processo critico che ha distorto il processo valutativo e i giudizi finali. Pertanto, si è reputata la necessità di fondare in maniera più articolata e organizzata tale momento poiché esso rientra appieno nel ciclo di vita della natura, dell'organizzazione didattica e della gestione della formazione, costituendo per sua natura una competenza richiesta al tutor responsabile della valutazione.

2. Le domande di ricerca

La ricerca riguarda le pratiche formative ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia rivolte ai docenti di lingua straniera. I percorsi formativi attivati rimandano a un universo di pratiche fondate sulla 'reflection in action'; inoltre, la correlazione tra azione e pratica situate nel web, dimostra come l'idea di formazione e di aggiornamento glottodidattico si sia allargata ai contesti multimediali, aggiungendo una pluralità di spazi e di tempi in favore dell'acquisizione dei contenuti sviluppati mediante il vocabolario informatico. Lo spostamento verso l'aula 2.0 ha comportato una diversa natura e progettazione dei processi formativi traducendo 'il fare formazione tradizionale' in 'esperienza del fare formazione'. L'osservazione delle esperienze recenti pongono infatti l'accento sul 'carattere tecnico' della formazione e sulla forma delle pratiche didattiche pianificate, le quali distaccandosi da un modello di apprendimento trasmissivo, affermano l'importanza di una formazione basata su di una attenta organizzazione e pianificazione dei processi di apprendimento e sulla relazione tra pari.

Tra le attività di progettazione e gestione della formazione online dei docenti si sono osservati aspetti critici quali l'azione organizzativa e di gestione della fase di post-valutazione da parte dei tutor. Nello specifico del Master FORDIL il feedback di colloquio richiesto dal corsista al tutor valutatore del modulo ha messo in evidenza dei problemi di comunicazione da parte di quest'ultimo. La conseguenza di tali situazioni ha determinato una modificazione dell'atteggiamento e del comportamento del corsista che ha espresso critiche nei confronti del sistema organizzativo e didattico,

¹ I Master ITALS sono di due tipi: il primo livello intende approfondire aspetti quali la didattica e le modalità di promozione della lingua italiana all'estero, il secondo livello invece è mirato alla progettazione e la sperimentazione di nuovi percorsi didattici destinati all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e straniera. Il Master FORDIL, infine, è un percorso di secondo livello e si prefigge l'obiettivo di formare dei formatori in grado di guidare la formazione in servizio degli insegnanti di italiano L1 e L2, e degli insegnanti di lingue straniere.

esercitando un'influenza negativa sull'ambiente di apprendimento. A fronte di tali problematiche ci si pone le seguenti domande:

- a) è possibile concepire il feedback di colloquio come parte del processo di valutazione e non come mero momento libero e destrutturato dal sistema di valutazione?
- b) è possibile elaborare un modello di feedback con cui gestire in modo didatticamente efficace tale momento valutativo e relazionale?

Da qui la necessità di dotarsi di un modello in grado di organizzare e direzionare le risposte, qualificando la suddetta fase come parte di un'azione organizzata e coordinata ai criteri didattici della formazione erogata.

3. La progettazione della ricerca-azione

Il colloquio di feedback costringe il tutor a confrontarsi con lo studente in relazione alla valutazione assegnatagli.

Come si è appurato grazie all'osservazione diretta della formazione docenti del Lab. ITALS e, nello specifico, al coordinamento didattico del Master FORDIL, le criticità a cui si fa riferimento sono strettamente connesse:

- a) a un chiarimento richiesto dallo studente in relazione alla valutazione ottenuta;
- b) alle risposte dei tutor di cui si sono spesso segnalate distorsioni rispetto all'argomento e al giudizio richiesti, nonché ai criteri con cui si è valutato.

Nelle risposte dei tutor si sono messe in gioco variabili di carattere emotivo-affettivo e professionale: andando spesso oltre l'oggetto richiesto, tali comunicazioni sono state poco efficaci.

Alla luce di questi fattori, si ritiene che il feedback di colloquio non debba appartenere all'individualismo metodologico o essere un'azione poco pertinente per quantità e per qualità alla dimensione disciplinare e valutativa del Master. Al contrario, bisogna che tale momento risponda a un preciso disegno organizzativo in grado di valorizzare il posizionamento del giudizio espresso dal tutor rispetto ai criteri scientifici ed etici con i quali è stata promossa e coordinata la valutazione.

In questa direzione, vi è la necessità di dotarsi di un modello contingente con cui comunicare una risposta strutturata in relazione a quanto si è valutato e deciso. In questo modo, il feedback di colloquio rappresenterebbe una forma di comunicazione situata e organizzata in grado di gestire la complessità relazionale e post-valutativa, qualificando in maniera consapevole e professionale l'interazione con i corsisti. Il modello di feedback costituirebbe quindi l'infrastruttura su cui poggiare una forma comunicativa e di supporto alla formalizzazione della valutazione, essendo costruita con riferimenti oggettivi al fine di governare le possibili implicazioni di natura emotivo-relazionali con i destinatari.

Pertanto, l'adozione di un modello potrebbe contribuire a fondare in maniera articolata e organizzata il feedback in modo che esso rientri appieno nel ciclo di vita della formazione, come si è già detto, divenendo concreto esempio della competenza didattica del tutor che ricorre a strumenti affidabili per promuovere una valutazione più oggettiva.

4. Il quadro epistemologico della ricerca-azione

Proprio perché il tutor è una presenza didattica responsabile, il suddetto studio fa riferimento al modello della *teaching presence* di Anderson *et al.* 2001. Secondo recenti studi compiuti da Celentin e De Rold, viene affermato quanto segue (2014: 281):

L'ambito della *teaching presence* è uno dei tre che costituisce il modello teorico della *Community of Inquiry* (Garrison *et al.* 2000) e che contribuisce alla realizzazione di un'esperienza educativa. Questo modello sottende una visione della dinamica insegnamento-apprendimento di tipo costruttivista e collaborativo, in cui l'esperienza educativa, nella sua migliore manifestazione, è un processo di comunicazione collaborativa avente lo scopo di costruire una conoscenza valida e significativa. La collaborazione è considerata un aspetto essenziale dello sviluppo cognitivo, in quanto la cognizione non può essere separata dal contesto sociale.

I tre nuclei del modello si legano tra di loro, come illustra la figura 1, definendo un livello più profondo di esperienza e-learning da parte degli attori coinvolti. Simultaneamente, i tre nuclei correlati definiscono il profilo di un'offerta formativa caratterizzata da un livello di interazione continuo.

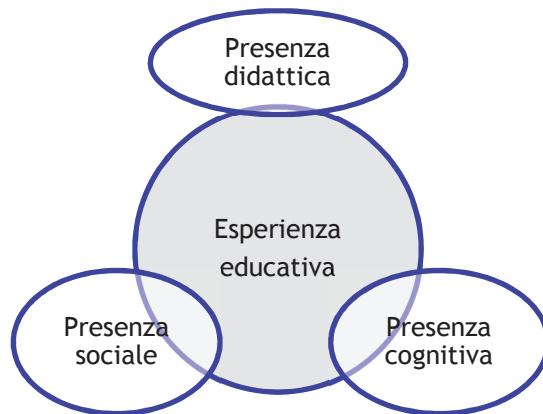


Fig. 1 Nostra personale rielaborazione dello schema di codifica della *Community of Inquiry* (Garrison *et al.* 2000).

Si ritiene di concordare sulla definizione di *teacher presence* delineata dagli autori (Anderson *et al.*) che si esprimono nella maniera seguente (2001: 2):

first, as designer of the educational experience, including planning and administering instruction as well as evaluating and certifying competence; second, as facilitator and co-creator of a social environment conducive to active and successful learning; and finally, as a subject matter expert who knows a great deal more than most learners and is thus in a position to 'scaffold' learning experiences by providing direct instruction.

Da un'altra prospettiva, invece, rispetto all'analisi compiuta da Garrison *et al.* 2000, si considera la *teaching presence* come momento costitutivo dell'esperienza formativa del tutor online e non come nucleo correlato al modello teorico della *Community of Inquiry* dello studio sopra menzionato. Il motivo di tale scelta è determinata da una visione olistica nella quale il rafforzamento della presenza didattica ed etica del docente online rappresenta l'esito di un percorso organizzativo, didattico e valutativo destinato a dare rilievo all'esperienza del tutor e del corsista nell'ottica di una esperienza di apprendimento interattiva e continua. Un tale postulato è in linea con la teoria dell'educazione linguistica di Balboni 2008, 2013 che, sulla scia degli studi di Freddi 2010 e Bruner 1996, afferma che l'acquisizione della lingua diventa rilevante quando vengono create le migliori condizioni contestuali all'apprendimento;

l’acquisizione è l’espressione perciò dell’interazione simultanea tra la componente psico-cognitiva dell’allievo e il contesto in cui avviene tale esperienza di acquisizione. Prevale dunque una concezione dell’apprendimento centrato sulla persona. Nel caso specifico analizzato, il risultato del complesso di interazioni tra lo studente-ambiente didattico e il tutor costituisce l’essenza stessa dell’apprendimento, rafforzando il ruolo del tutor nella progettazione e co-gestione dell’esperienza di apprendimento.² In base perciò a tali principi, l’esperienza educativa deve accompagnare lo studente a ogni fase del suo percorso di studio e a ogni livello di contatto con i tutor, determinando condizioni favorevoli alla comprensione di quanto è stato costruito e prodotto ed entrando nel merito dei progressi compiuti o delle problematiche registrate.

L’estensione della qualità a ogni aspetto della didattica esige quindi la costruzione di un’offerta che monitora con attenzione il percorso dello studente, gestendo con professionalità il livello di interazione con l’allievo a ogni momento di richiesta e di verifica della sua performance. Alla luce di tali considerazioni, si ritiene opportuno dare rilievo all’intera esperienza educativa vista nella complessità delle sue interrelazioni e che va, quindi, a sostituire il termine di *teaching presence*, in accordo a quanto riportato dal grafico (figura 1).

5. Indagine sulla qualità del feedback post valutativo

Come già accennato, lo scopo della ricerca è di ottenere un feedback da parte degli *informant* sia sulla efficacia della risposta dopo la valutazione che sulla modalità di miglioramento della comunicazione in relazione alla spiegazione della valutazione da parte del tutor. A questo proposito, si indagheranno le percezioni e le impressioni dei corsisti riguardo ai due aspetti sopracitati. In questa direzione, la metodologia di ricerca sarà di tipo qualitativo poiché:

- a) si presta a cogliere la realtà del fenomeno;
- b) sulla scorta delle informazioni ottenute, si specificheranno quegli aspetti utili a migliorare/modificare lo strumento di feedback.

Simultaneamente, si analizzeranno i dati in modo qualitativo allo scopo di ricavare quei dati utili per comprendere quale modalità secondo gli allievi è in grado di raggiungere gli obiettivi prefissati, migliorando la comprensione del risultato da parte dello studente.

5.1. Il contesto di applicazione

Il contesto di osservazione e di indagine della ricerca è rappresentato dal Master FORDIL. Finanziato dal MIUR, il suddetto master si propone di formare dei professionisti in didattica dei linguaggi verbali e non verbali, dando continuità all’impegno assunto dal ministero di sistematizzazione delle esperienze dei precedenti piani nazionali (POSEIDON, LOGOS, ad esempio) e dei materiali prodotti dai piani nazionali citati e dall’altro, di promuovere la formazione di docenti cui affidare la formazione dei docenti propri pari nei luoghi in cui questi ultimi vivono ed esercitano la loro professione di insegnanti. Una delle specificità del FORDIL consiste nell’impiegare come tutor coloro che:

- a) avevano intrapreso e completato i percorsi formativi sopra menzionati (POSEIDON, LOGOS, ecc.);
- b) avevano svolto tale attività di tutorato online;
- c) avevano partecipato a corsi di formazione sulle tecnologie didattiche negli ultimi dieci anni.

² Cfr. Prahalad & Ramaswamy 2004.

Il Master FORDIL, dunque, si propone di preparare formatori per docenti di area linguistica in grado di lavorare in maniera integrata con docenti di ItaL1, LS e ItaL2 (che siano insegnanti di ItaL1 o LS).

Dunque, le finalità a cui tende il FORDIL consistono nel realizzare una rete di formatori nelle aree indicate, attraverso i quali “portare” la formazione in servizio (aggiornamento) nelle sedi dove i docenti vivono e lavorano, senza costringerli a onerosi spostamenti che affaticano, demotivano e spesso conducono all’abbandono. Tale rete è in relazione diretta con l’Amministrazione e con i centri di ricerca (le Università) e realizzano un circolo virtuoso che partendo dalla scuola ritorna ad essa attraverso un costante rapporto con le strutture scientifiche del paese.

Si fornisce di seguito uno schema riassuntivo del Master FORDIL e dell’evento scatenante che ha innescato la ricerca.

Master Fordil (a.a. 2013-2015) Online	Professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali
Ruolo dell’Università Ca’ Foscari di Venezia	Coordinamento, gestione ed erogazione del Master FORDIL
I soggetti presi in considerazione	16 corsisti
Evento scatenante (Puelsen 1995)	Messaggi di risposta dei tutor collegati alla richiesta di spiegazione della valutazione ottenuta dal corsista al termine di uno degli <i>otto moduli</i>

Fig. 2 Schema riassuntivo del contesto di applicazione.

5.2. I destinatari della ricerca

La scelta dei destinatari è stata individuata nei corsisti del Master FORDIL. Ciò è collegato a diversi fattori tra cui:

- a) la natura e il ruolo dei corsisti: si tratta di docenti delle scuole del secondo ciclo che hanno preso parte a un’esperienza formativa biennale al fine di essere indirizzati verso approcci, tecnologie, strumenti e metodologie di analisi degli aspetti glottodidattici che riguardano l’insegnamento delle lingue straniere. In diversi momenti i corsisti hanno apprezzato il valore delle attività di studio e di ricerca innescati dai vari *task*. In modo particolare, gli insegnanti del FORDIL si sono spinti nella produzione dei loro elaborati ad approfondire le diverse forme di valutazione, cogliendo l’eccessiva semplificazione di certe proposte e combinando nell’azione osservabile della loro valutazione in classe degli strumenti atti a qualificare meglio la dimensione evolutiva dei propri studenti in relazione ai risultati ottenuti;
- b) il coinvolgimento diretto nella complessa gestione del processo organizzativo e valutativo del Master riduce il rischio che la ricerca si frammenti, potendo di fatto facilitare la somministrazione di dati, previo consenso del Comitato tecnico-scientifico, e verificare in maniera diretta la dimensione critica della post valutazione;
- c) la frequenza e la regolarità di casi osservati che rientrano in questo schema di lettura e, nella fattispecie, le implicazioni didattiche innescate a seguito di una forma di comunicazione del risultato non appropriata.

5.3. Gli strumenti di ricerca

Le fonti utilizzate per l'analisi delle opinioni degli *informant* sono di carattere qualitativo in accordo alla metodologia della ricerca-azione (Coonan 2000). Dunque, gli strumenti di ricerca selezionati sono stati predisposti ad hoc per il contesto e il tipo di indagine che si voleva proporre. Essi sono:

Strumenti	Obiettivi
Scheda di osservazione (fase 1)	- Rilevare comportamenti osservabili - Cogliere le percezioni dei destinatari
Questionario (fase 2)	
Diario di bordo (fase 1 e 2)	

Fig. 3 Strumenti di ricerca.

Nella prima fase si sono raccolte le email in cui gli attori coinvolti si sono espressi criticamente nei confronti del colloquio di feedback. A distanza di alcuni mesi si è ritornati a testare la loro opinione sugli eventi segnalati in modo da incrociare i dati e comprendere se permanesse ancora la stessa sensazione di disagio o il medesimo giudizio inerente la post valutazione.

In linea più generale, gli strumenti presenti nella figura 3 consentono di indagare dall'interno il fenomeno preso in considerazione, potendo consultare direttamente i principali protagonisti che fanno parte della formazione. Ciò che loro pensano, infatti, rientra nel sistema interno dell'esperienza formativa per cui la loro opinione rappresenta l'input per comprendere che cosa non funziona del sistema valutativo.

5.4. Analisi dei dati ottenuti

I dati pervenuti agli autori di questo studio dimostrano che le risposte dei tutor agli *informant* sono state caratterizzate da un'azione comunicativa molte volte poco chiara. Per ragioni di riservatezza e di privacy non è possibile proporre esempi di risposte negative o soddisfacenti.

Nella prima fase, nelle risposte di chiarimento dei tutor si colgono infatti elementi legati alla dimensione della personalità e del loro comportamento, rivelandosi non così incisivi nella interpretazione della prova sostenuta e negli obiettivi reali conseguiti dal corsista.

In pochi casi si registra una mancata risposta del tutor al corsista (4 %, figura 4); un tal fenomeno potrebbe essere spiegato in diversi modi tra cui la mancata ricezione dell'email. L'irritazione del tutor probabilmente è legata a diversi fattori quali lo stress che la valutazione può generare nello stesso valutatore come a fattori esogeni collegati al quadro familiare e professionale del tutor.

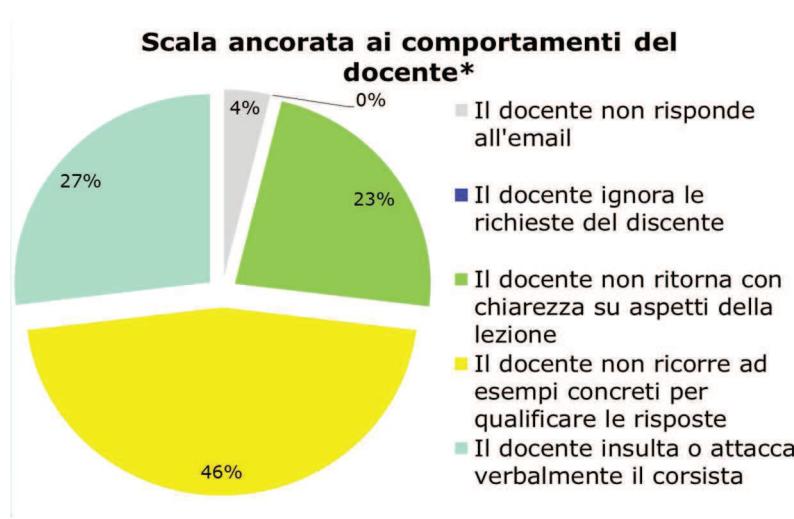


Fig. 4 Tabulazione dei dati rispetto alla prima fase della ricerca. Elaborazione personale.

Nella seconda fase, a distanza di alcuni mesi e a conclusione del percorso, si è verificato mediante la strutturazione di un questionario come modello per vedere se gli *informant* fossero della stessa opinione. La tabulazione dei dati ha messo in evidenza alcuni fattori; innanzitutto, solo il 3 per cento dei destinatari ha ritenuto esagerata e provocante la risposta del tutor, segno evidente che col trascorrere dei mesi lo stress degli esami, e con esso i giudizi espressi subito dopo aver ricevuto dal tutor una risposta poco efficace, ha determinato un atteggiamento più accomodante. Tuttavia, i dati hanno mantenuto alcuni aspetti che interessano la post valutazione, tra cui l'esigenza di disporre di una scheda sintetica che permetta di cogliere con oggettività il contributo del corsista nel modulo (98%) e di poter avere un riscontro chiaro riguardo alle aree di miglioramento (85%).

Da qui l'esigenza di strutturare una risposta in relazione a quanto si è deciso e valutato in modo che tale momento risponda a un preciso disegno organizzativo, che valorizza il posizionamento del giudizio espresso dal tutor rispetto ai criteri scientifici ed etici con i quali è stata promossa e coordinata la valutazione.

6. Studio di un modello per il feedback del colloquio

Si è concepito un nuovo modello di feedback del colloquio post-valutativo (figura 5) nell'ambito di un sistema che educa alla valutazione e che possedendo caratteristiche e strumenti valutativi rispondenti a prassi metodologiche sperimentate, sia utilizzato come momento successivo alla comunicazione del risultato conseguito.

Nell'elaborare tale strumento si è voluto assegnare al feedback precisi parametri in modo che venga rivolto al richiedente un feedback oggettivo e mai semanticamente vago. In tal modo, il tutor dimostra di rivolgere attenzione e cura al percorso dello studente, proponendo dei riferimenti precisi.

Il modello di feedback che si propone (figura 5) si basa sul modello teorico di valutazione cosiddetto misto. Si tratta di una modalità che abbraccia un ampio concetto di valutazione includendo la valutazione della "performance", ovvero di una valutazione che tenga in considerazione tanto i risultati/obiettivi raggiunti e quantificabili, quanto i comportamenti posti in essere per realizzarli. In questo modo, le fasi di valutazione e di post valutazione, oltre a privilegiare le competenze possedute e dimostrate, si pongono come strumenti volti a qualificare il contributo della persona e le capacità di gestione del proprio apprendimento in termini di costruzione di relazione, di consapevolezza strategica e di riflessione critica.

Scheda del valutato								
Cognome	Nome	Master	Modulo	Classe	Valutazione finale			
Valutatore								
Cognome	Nome	Modulo	Data					
Riferimenti temporali								
Periodo di riferimento per la valutazione	Parametri di valutazione comunicati in data	Valutazione effettuata in data	Punteggio	Oggetto di richiesta del Feedback				
Area di profitto		Esempio nel forum		Risultato Verifiche				
Competenza	Indicatore	A1	A2	A3	VA1	VA2	VA3	VF
Competenza Realizzativa	Autonomia							
	Precisione							
	Focalizzazione sugli obiettivi							
	Pensiero sintetico							
	Orientamento al risultato							
Area intellettuale								
Competenza	Indicatore							
Competenza Relazionale	Capacità di relazione							
	Capacità di comunicazione							
	Senso di appartenenza alla comunità							
	Senso di appartenenza al gruppo							
	Collaborazione							
	Flessibilità							
	Condivisione							

Area organizzativa							
Competenza	Indicatore						
Competenza Organizzativa	Capacità di promuovere soluzioni						
	Capacità di assumere le decisioni						
	Capacità di pianificazione						
Competenza	Indicatore						
Area del Miglioramento	Maggiore competenza disciplinare rispetto alla prima verifica						
	Maggiore efficienza didattica nella realizzazione dei lavori						
	Miglioramento tecnico nella realizzazione dei task						
	Miglioramento dello score finale rispetto alle prove intermedie						
	Contributo all'innovazione e al cambiamento nella didattica del modulo						
Area relazionale							
	Coordinamento						
	Capacità di guida						
	Capacità di valorizzazione dei colleghi						

Fig. 5 Modello di feedback di colloquio. Elaborazione personale.

Il modello di feedback si prefigge di essere dunque uno strumento di integrazione contestuale di due diversi ambiti: il primo ambito è focalizzato sulle competenze apprese e sulla loro implementazione in termini di contributo alla comunità di apprendimento e di risultati conseguiti; il secondo, invece, mira a cogliere i comportamenti realmente osservati del corsista durante la costruzione del sapere in un arco di tempo temporale predeterminato.

La post valutazione del corsista si basa dunque su di un metodo plurifattoriale fondato su due macroaree e una sfera di competenza acquisite dal corsista ossia:

- a) le performance (risultati) ottenute, valutate nell'ottica di un miglioramento del corsista rispetto al percorso didattico intrapreso;
- b) la dimensione didattico-cognitiva, ossia le competenze professionali possedute, costruite e dimostrate dal corsista (competenze effettive).

La scelta metodologica è stata guidata dall'esigenza di allineare due direttive principali che vengono richieste e sviluppate in modo particolare dal Master FORDIL. Infatti la prima area è legata alla sfera di competenza acquisita dallo studente al termine di ogni verifica, pertanto valuta la prestazione del corsista in termini di risultati ottenuti. La seconda area, invece, connessa alla dimensione didattica e cognitiva dell'apprendente, mira a fornire un feedback oggettivo in termini di competenze psico-attitudinali e organizzative conseguite lungo il percorso di studio. In questo modo si verifica se il corsista ha dimostrato capacità nella conduzione dei progetti didattici, nei rapporti con i colleghi e nella gestione e condizione dei materiali didattici; la seconda area è di carattere organizzativo.

Si evidenzia quindi che le due aree sono entrambe collegate, giacché l'una si "ispira" e riflette l'altra nel formare un docente professionale nella gestione della didattica dei linguaggi verbali e non per l'insegnamento in parallelo delle lingue straniere.

7. Gli obiettivi del modello di feedback

Gli obiettivi che si intendono raggiungere con l'adozione di questo strumento sono sintetizzati nel seguente grafico.

Competenza	Indicatore
Realizzativa	Autonomia Precisione Pensiero critico Focalizzazione
Relazionale	Capacità di relazione Capacità di comunicazione Senso di appartenenza
Organizzativa	<i>Problem solving</i> Pianificazione

Fig. 6 Obiettivi del modello di feedback

8. I criteri di valutazione

I criteri del modello di feedback sono riconducibili agli obiettivi attesi del Master FORDIL e ai criteri scientifici con cui sono state costruite le schede di giudizio delle prove finali.

Nel modello di feedback vengono investigate diverse aree legate alle competenze raggiunte dal candidato le cui tracce possono essere estrapolate dal suo percorso applicazione in rete, divenendo esempi concreti di quanto ha prodotto.

Si è scelta la griglia perché considerata operativamente uno strumento efficace nel raggruppare le diverse aree di competenza oggetto del feedback, consentendo in questo modo di avere un impatto visivo immediato e globale riguardo alla lettura del fenomeno.

Da un punto di vista specifico, l'aspetto esaminato nella figura 6 riguarda la performance effettiva del corsista misurata nei termini di raggiungimento delle competenze di struttura individuate. Ad ogni struttura di livello sono attribuiti, nell'ottica della performance, degli obiettivi operativi il cui raggiungimento è valutato nei termini del completamento totale o parziale dei *task* che li compongono.

La nuova proposta di valutazione sarà effettuata secondo lo schema seguente:

Competenza realizzativa	Valutazione (1-4)	Peso	Valutazione ponderata
Autonomia			
Precisione			
Focalizzazione sugli obiettivi			
Pensiero sintetico			
Orientamento al risultato			
		Totale	

Fig. 7 Esempio di valutazione su un'area di specifica competenza del modello di feedback.

Le singole competenze e i relativi comportamenti osservabili sono ordinati su scala crescente e di tipo qualitativo,³ nella quale si prevede che vengano assegnati a ogni dimensione dei punteggi numerici, secondo il modello della legenda che si riporta di seguito:

Legenda: 1-4
4 = Ottimo
3 = Buono
2 = Sufficiente
1 = Sotto le aspettative

Fig. 8 Scala di valutazione.

Sulla scorta delle criticità osservate, il modello si pone l'obiettivo di prevedere che il feedback di colloquio sia collegato:

- a) agli indicatori di performance relativi all'ambito didattico di diretta responsabilità del corsista;
- b) al raggiungimento di specifici obiettivi individuali;
- c) alla qualità del contributo assicurato alla performance generale della struttura, alle competenze professionali e collaborative dimostrate, in linea con le finalità del Master.

Analizzando il contenuto dei diversi punti, si rileva che gli oggetti di valutazione confluiscono nelle stesse direttive che motivano la scelta del modello, ovvero nelle due macro aree, ‘competenze effettive’ e i ‘risultati’, le quali assumono un peso che varia tra il 75% (risultati) e il 25% (competenze effettive) nell’ambito della valutazione finale.

³ Cfr. Solari 2004: 173.

9. Risultati attesi

Il modello di feedback che sarà sperimentato nel corso del Master si pone l'obiettivo di dare delle risposte più possibilmente oggettive allo studente, combinando schemi e parametri di valutazione con quanto egli ha effettivamente costruito nel suo percorso formativo e disciplinare.

Altro aspetto cruciale che tale sperimentazione si prefigge di raggiungere è di rendere sostenibile le fasi della valutazione, dando valore all'interazione che nasce e cresce tra i protagonisti della formazione, in forza di una maggiore sistematizzazione e precisione nella restituzione dei giudizi dati al corsista.

Interpretando la post-valutazione come parte di una relazione processuale modellizzata sull'incremento della comprensione del processo di valutazione finale, lo studente potrà scoprire questo momento come una modalità collegata all'esperienza di studio. Alla luce di tali elementi, il destinatario percepisce dei possibili benefici in virtù dei seguenti aspetti:

- a) l'idea di una post valutazione programmata, modulata con chiarezza e trasparenza sugli obiettivi già fissati, dove l'azione del valutare e valorizzare sono legate l'una all'altra;
- b) una spiegazione del percorso-esperienza di apprendimento intrapresa, che si fonda su fatti e situazioni oggettive, che fungono da supporto alla valutazione finale;
- c) un momento chiave organizzato, attento alla persona e costruttivo riguardo al modo di migliorare in futuro;
- d) una strategia didattica comprensiva di nuovi canali di trasmissione e di condivisione dei contenuti finalizzati non a convincere ma a rafforzare l'analisi delle cause.

Sulla base di tali considerazioni, la figura 9 mette in rilievo i benefici che potrebbe percepire il corsista; questi riguardano la sua sfera psicologica e il miglioramento dei risultati da conseguire.

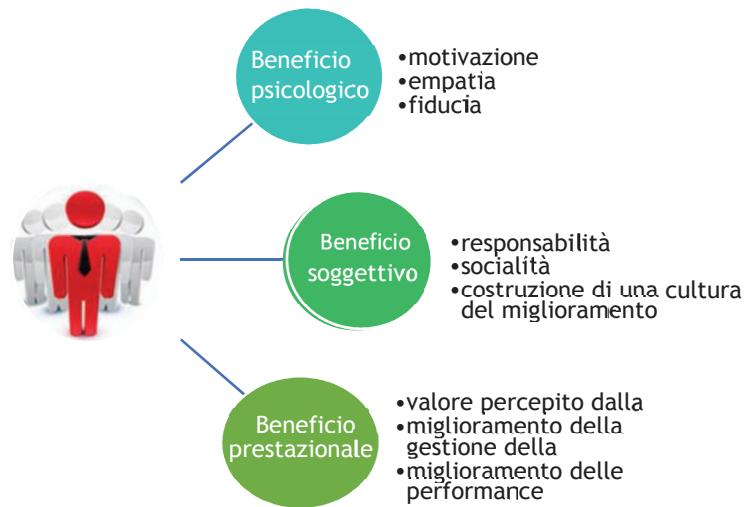


Fig. 9 Benefici percepiti dall'allievo in relazione al feedback di colloquio. Elaborazione personale.

La figura 9 illustra dunque i benefici potenzialmente percepiti dal destinatario; questi rappresentano dei tratti acquisiti dall'individuo durante la storia delle sue relazioni e dei passaggi cognitivi e relazionali lungo l'esperienza di apprendimento. Da questo angolo di lettura, la post valutazione incorpora le prestazioni dello studente, le attese,

le aspettative, le motivazioni, gli obiettivi, le relazioni instaurate e conseguite, le prestazioni e l'impegno profuso per portare a termine con successo le attività didattiche svolte. Dall'accumulo di esperienze e dai fattori di diversa natura, scaturiscono le condizioni psicologiche-soggettive-relazionali e prestazionali volte a sollecitare l'allievo verso un modo di concepire ed ricevere valore dalla sua performance, individuando gli aspetti negativi e migliorabili.

Bibliografia

- Alosco, S. 1991. *La formazione degli insegnanti: formazione iniziale e formazione in servizio in Italia e in altri Paesi della CEE*. Messina: Edas.
- Anderson, T., L. Rourke, D. R. Garrison & W. Archer. 2001. ‘Assessing teaching presence in a computer conferencing context’. *JALN* 5, 2: 1-17.
- Augé, M. 2005. *Non-luoghi*. Milano: Eleuthera.
- Balboni, P. 2008. *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 2012. *Conoscenze, verità, etica nell’educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, P. 2013. ‘Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico’. *EL.LE* 2, 1: 7-30.
- Banzato, M. 2012. *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Milano: Clueb.
- Bocchi, G. & F. Varanini. 2013. *Le vie della formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Bullen, M. 1998. ‘Participation and critical thinking in online university distance education’. *Journal of Distance Education* 13, 2: 1-32.
- Campione, V. & S. Tagliagambe. 2008. *Saper fare scuola: il triangolo che non c’è*. Torino: Einaudi.
- Celentin, P. & M. Da Rold. 2014. ‘Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum. Valutazione della presenza didattica’. *EL.LE* 3, 2: 279-296.
- Coonan, C. cur. 2000. *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. & G. Serragiotto. cur. 2012. *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Dordit, L. 2011. *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. Trento: Iprase.
- Flanders, N. 1970. *Analysing Teacher Behaviour*. London: Addison Wesley.
- Fletcher, M. 2000. *Teaching for Success*. Folkestone: English Experience.
- Freddi, G. 2010. *Lingue: strumenti di humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*. Milano: EduCatt.
- Galliani, L. & R. Costa. cur. 2005. *E-learning nella didattica universitaria*. Roma: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Garrison, D. R. & W. Archer. 2000. *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Oxford, UK: Pergamon.
- Garrison, D. R., T. Anderson & W. Archer. 2001. ‘Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education’. *American Journal of Distance Education* 15, 1: 7-23.
- Gibson, J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hénard, F. 2010. *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publishing.
- Hitchcock, G. & D. Hughes. 1989. *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Macaro, E. 2008. ‘The shifting dimension of language learner autonomy’. In: *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses*, a cura di T. Lamb & H. Reinders, 47-62. Amsterdam: Benjamin.
- Margiotta, U. & P. Balboni. cur. 2005. *Progettare l’università virtuale*. Torino: UTET.
- Meyer, K. A. 2004. ‘Evaluating online discussions: four different frames of analysis’. *JALN* 8, 2: 101-114.
- Mezzadri, M. 2007. *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- OECD. 2005. *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.

- Pawan, F., T. M. Paulus, S. Yalcin & F. S. Chang. 2003. 'Online learning: patterns of engagement and interaction among in-service teachers'. *Language Learning & Technology* 7,3: 39-58.
- Porcelli, G. 1992. *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: UTET.
- Prahalaad, C. K. & V. Ramaswamy. 2004. 'Co-Creation Experiences: The Next Practice in Value Creation'. *Journal of Interactive Marketing* 18, 3: 5-14.
- Salmon, G. 2000. *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Serragiotto, G. 2012. *Cosa ti hanno insegnato al liceo?*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Solari, L. 2004. *La gestione delle risorse umane*. Roma: Carocci.
- Varisco, B. 2002. *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice-Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Parole chiave

reflection in action, ricerca-azione, valutazione, modello di feedback post valutativo, competenza realizzativa

Giuseppe Maugeri è assegnista di ricerca in glottodidattica e docente a contratto di didattica delle lingue moderne e di didattica dell’italiano come LS e L2. I suoi studi vertono sulla politica linguistica e sulle strategie di promozione degli Istituti Italiani di Cultura per la diffusione della lingua italiana all'estero; gli ambienti di apprendimento e la valutazione.

Graziano Serragiotto è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento degli Studi Linguistici e Culturali Comparati; è Direttore del Lab. ITALS e del Master ITALS I. I suoi ambiti di ricerca sono: italiano come lingua seconda e straniera, la metodologia CLIL, la valutazione degli apprendimenti linguistici. Un'altra area di studi è la promozione della lingua e della cultura italiane all'estero.

Università Ca' Foscari di Venezia
 Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati
 Ca' Bembo Dorsoduro 1075 30123 Venezia (Italia)
 gmaugeri@unive.it
 serragiotto@unive.it

SUMMARY

New ways of organizing feedback on evaluation in the online training of teachers of Italian as a second language or foreign language

In this paper, a case study on the online training of teachers of mothertongue, second language and foreign language Italian will be examined. Specifically, this training was given to foreign language teachers of secondary school level in Italy. Critical aspects of this training have been observed referring to the assessment and evalutation carried out by tutors. This paper investigates the different links that have been created between tutors and teachers, giving solutions in order to improve assessment and evalution through a vivid interaction between the two.

Noot bij de vertaling van *Geologia di un padre* van Valerio Magrelli

Emilia Menkeld

Een paar maanden na de plotselinge dood van mijn eigen vader in 2014 stuitte ik bij toeval op *Geologia di un padre* van de dichter Valerio Magrelli (Rome, 1957). In dit bijzondere boekje heeft hij de aantekeningen gebundeld die hij tijdens zijn vaders ziekte en na diens dood optekende. De herinneringen, anekdotes en bespiegelingen zijn ondergebracht in drieëntachtig hoofdstukken van wisselende lengte: precies de leeftijd die zijn vader heeft bereikt. Het geheel vormt inderdaad de ‘geologie’ van een vader. De verschillende lagen van zijn wezen worden blootgelegd, ‘opgegraven’.

Getroffen door de manier waarop Magrelli over zijn vader schrijft - liefdevol, maar ook eerlijk, nietsontziend - besloot ik een fragment uit het boek te vertalen als inzending voor de Nella Voss-Del Mar Prijs, de aanmoedigingsprijs voor jonge vertalers van de Stichting Incontri. Het werden de eerste vierentwintig hoofdstukken, waarin de zoon onder meer schrijft over het familiegraf in Verano, de vroegere vakanties met het gezin, zijn vaders hardnekkige rookverslaving, zijn parkinson en tomeloze driftbuiken.

Elk hoofdstuk leest als een ‘vignet’, een afgerond stukje proza. Samen vormen de puzzelstukjes een groter geheel, het portret van een leven. Om een indruk te geven van de veelzijdigheid van het werk, heb ik voor deze publicatie een selectie gemaakt uit de door mij vertaalde passages. Naast de kortere eerste hoofdstukken koos ik ook een langer fragment, verderop uit het boek, waarin de zoon door een driftbui om een kapotte printer plotseling zijn vader in zichzelf herkent. Hij besef dat hij nooit helemaal van hem zal loskomen, als een schipbreukeling die ‘vergeefs probeert het eiland te verlaten waar hij jaren geleden strandde’.

Magrelli lardeert zijn tekst met metaforen, met beeldspraak en woordspel. Niet voor niets definieert hij zijn manier van schrijven in dit boek als *prosa libera*, vrij proza.¹ De auteur vormt de taal naar zijn hand, speelt ermee, maakt van zijn proza vaak bijna poëzie. Hier en daar is de tekst haast elliptisch, bestaande uit losse woorden, associatieve indrukken, die de lezer herinneren aan de manier waarop de tekst is ontstaan.

Zo begint Magrelli hoofdstuk 24 - het laatste, langere fragment in vertaling - met een opmerking, haast een losse notitie over zijn vaders ziekte (‘Un male del tempo, ma anche, e non da meno, degli oggetti’). Om vervolgens te beschrijven hoe Magrelli senior zijn driften botviert op een pak koekjes dat hij maar niet open krijgt:

Sciglia il pacchetto a terra, lo calpesta, e sbriciola e disintegra ogni cosa, preda di un’energia che lo percuote da sempre. Quali infiniti giacimenti di furore nascondeva dentro di sé, alimentandoli giorno dopo giorno? [...] Solo più tardi seppi che il suo Parkinson era prodotto da centinaia di ictus accumulati nel corso di decenni. Estrema

¹ Zie: <http://messaggeroveneto.gelocal.it/tempo-libero/2013/09/19/news/campiello-la-scena-tocca-ai-finalisti-1.7776813>

ironia: il percussore percosso! L'ictus che sembrava abbattersi sui biscotti, in realtà si abbatteva su di lui, povero biscotto della morte.²

Aan mij als vertaler de taak om deze bijzondere stijl te bewaren, maar de tekst tegelijkertijd leesbaar te houden. Daarbij vond ik het in de eerste plaats belangrijk om het ritme, de ‘poëzie’ van Magrelli’s zinnen zo goed mogelijk na te bootsen. Soms lukte dat door het Italiaans op de voet te volgen, zoals in de eerste zin; andere keren moest ik juist loskomen van de brontekst om het gewenste effect te bereiken - soms binnen dezelfde alinea (‘de beuker krijgt beuk na beuk!’).

Hij smijt het pak op de grond, trapt erop, verkruiamt en verpulvert alles volledig, ten prooi aan een kracht die hem altijd al teistert. Wat voor oneindige lagen razernij hield hij in zich verborgen, en voerde hij dag na dag? [...] Pas later kwam ik erachter dat zijn Parkinson werd veroorzaakt door honderden tia’s die zich in de loop van tientallen jaren hadden opgestapeld. Ultieme ironie: de beuker krijgt beuk na beuk! De ictus die de koekjes leek te treffen, trof eigenlijk hemzelf, arm koekje van de dood.

Magrelli’s vrije omgang met de taal blijkt ook uit zijn gebruik van neologismen. Als de auteur in hoofdstuk 4 ontdekt dat er een holte tussen de oogbollen en oogkassen van zijn oma zit, noemt hij dat ‘la sua improvvisa teschificazione’. In de Nederlandse versie werd dat ‘haar plotselinge verschuddeling’, wat naar mijn idee meer tot de verbeelding spreekt dan iets als ‘schedelwording’. Elders in het boek is er sprake van ‘alassiopatia’, een staat van ultieme verveling tijdens de vakanties met het gezin in Alassio. In dit geval drong de Nederlandse vertaling zich als vanzelf op: ‘alassiopathie’.

De grootste uitdaging bij het vertalen van *Geologia di un padre* vormden ongetwijfeld de talloze metaforen en woordspelingen. Dikwijls speelt de auteur met de verschillende betekenissen van een woord in het Italiaans, of gebruikt hij een metafoor die we in het Nederlands niet kennen. Vaak kon ik dat oplossen met een creatieve ingreep of een kleine toelichting. Zo heb ik in hoofdstuk 24 bij de naam van het gehucht ‘Santo Fratello’ de vertaling ‘Heilige Broeder’ ingevoegd, omdat anders niet duidelijk is waarom de auteur vervolgens begint over de ‘Heilige Vader, Allerheiligste Vader’. Andere keren is er onvermijdelijk iets verloren gegaan, zoals bij de vertaling van ‘la voce del sangue’: verderop in de zin gaat Magrelli door op het ‘roepen’ van die ‘stem’ - iets wat met de Nederlandse vertaling ‘bloedband’ niet goed uit de verf komt. Had een (nog) vrijere benadering van de brontekst hier wellicht uitkomst kunnen bieden?

De hoge moeilijkheidsgraad en het veelzijdige karakter van *Geologia di un padre* vroegen om durf, creativiteit en precisie. Zeer vereerd ben ik dat de Stichting Incontri mijn poging heeft beloond met de Nella Voss-Del Mar Prijs 2015.

Emilia Menkeld is literair vertaler, redacteur en recensent. Ze studeerde klassieke talen en Italiaans aan de Universiteit van Amsterdam en rondde begin 2016 de master Literair Vertalen in Utrecht af. Voor haar vertalingen ontving zij een talentbeurs van het Nederlands Letterenfonds en de Nella Voss-Del Mar Prijs van de Stichting Incontri. Onlangs verscheen bij uitgeverij Cossee haar eerste romanvertaling, *De rode anjer* van Elio Vittorini.

Rombout Hogerbeetsstraat 121-3
1052 VX Amsterdam (Nederland)
info@emiliamenkeld.nl

² V. Magrelli, *Geologia di un padre*, Turijn, Einaudi, 2013, p. 60.

Valerio Magrelli

*Geologia di un padre (fragmenten)*¹

Vertaling: Emilia Menkeld

1.

Mijn vader schenkt koffie in de kopjes van de gasten. Ik ben een kind en drink geen koffie, maar vandaag wekt dit tafereel mijn nieuwsgierigheid, omdat mijn vader gewond is. Op dit moment lijkt hij dat vergeten te zijn; hij lacht en hij praat, terwijl de lepeltjes als een klokken spel rinkelen in de middagzon. Toch is zijn pink in een gigantisch verband gewikkeld, om de nagel te beschermen die een paar dagen geleden tussen de autodeur is gekomen. Gefascineerd kijk ik naar de enorme witte vinger die heen en weer wiebelt op tafel, tot ik hem ineens zie verdwijnen in de dampende vloeistof, zonder dat hij, afgeleid als hij is, het doorheeft.

Daar sta ik dan, gehypnotiseerd, midden in de warmte van na de lunch, in een geur van eten en tabak, zonder iets te zeggen, zonder hem te wijzen op het zwart dat inmiddels langs het verband omhoogtrekt, en langzaam, onverbiddelijk opklamt naar de bron van de pijn. Hoger, hoger, en hij heeft niets door. Maar nu is het hele verband donker gekleurd, doordrenkt met gloeiende pek. Zo valt mijn kindertijd stil, geblokkeerd door een onverwachte schreeuw, de ploff van het kannetje, de scherven aardewerk, de spetters op het tafelkleed. Dit is wat ik onder ‘bloedband’ versta: de stem van iemand die inwendig roept en roept en roept, totdat de mensen om hem heen besluiten ernaar te luisteren, terwijl de geur van koffie zich langzaam verspreidt.

2.

Koffie heeft hij altijd lekker gevonden, daarom was ik uiteindelijk ook niet echt verbaasd toen ik begreep dat hij zelf zo zou eindigen. Ik doel op het familiegraf. Ik was bijna vergeten dat het bestond, vaag herinner ik het me van een paar begrafenissen, lang geleden. Maar na zijn dood moest ik me wel vertrouwd maken met die plek en zijn protocollen; de bureaucratie van begraafplaatsen. Na meer dan tien jaar verwaarlozing was het graf in onbruik geraakt. Ik maakte een afspraak met een van de medewerkers om de situatie nader te bekijken. Ik kwam er al snel achter dat de ruimte, door de ontbinding van sommige lichamen en vanwege de vochtigheid, half ondergelopen en in een staat van complete verrotting was. (Als het marmeren deksel verwijderd is, buig ik me verbijsterd over het gat, en onderscheid ik vaag de opgestapelde kisten in de blubber, in een soort drasland, terwijl er van beneden koude lucht opstijgt, als uit een oude kelder.)

Nu moest het graf worden schoongemaakt. Verhalen waarin een groep mensen moet loten hebben me altijd al gefascineerd. Het kortste strootje. Op de een of andere manier heeft het een onweerstaanbare aantrekkracht om te loten wie de uitverkorene wordt. Nu werd ik altijd al duizelig van aftelliedjes, en ook die keer ging

¹ V. Magrelli, *Geologia di un padre*, Turijn, Einaudi, 2013, pp. 5-13 (fragmenten 1-4), pp. 40-43 (fragment 24). © Einaudi editore S.p.A., Torino.

het niet anders. Zoals gewoonlijk was ik het uiteindelijk die de klus moest klaren. Van alle familieleden kreeg ik de taak om de tombe schoon te maken - het was misschien niet de stal van Augias, maar wel het graf in Verano. Net als bij de kaartspelletjes die ik als kind speelde, trok ik de schoppenboer, of de schoppenboeren, want er lagen meerdere lijken daarbinnen. Wat moest ik eigenlijk doen, met dat moeras vol arme slapers?

Aldus begon de voorjaarsschoonmaak, met behulp van een expert die de werkzaamheden zou leiden. Het ging namelijk om het legen, uitscheppen, droogleggen, herbouwen en luchten van die ondergrondse wereld, bewoond door stoffelijke resten. Zo kwam het dat ik me over de kwestie van de 'restituties' moest buigen.

De restitutie is wat er van iemand overblijft die na de dood met zijn leven betaald heeft: het restje van de restjes, het zelfrelikwie. Iedere restitutie staat gelijk aan een lichaam, of liever aan wat er zo'n twintig jaar later nog van over is. Het graf is dus een automaat met wisselgeld, al moet je er dan vrij lang op wachten.

Vreemd verhaal, dat van die restanten die tot het uiterste bewaard blijven. In die tijd kwam ik erachter waarom het Italië van Foscolo's *Graven* zich van vele andere landen onderscheidt. Als we crematie buiten beschouwing laten (en het zogenoeten 'Oceaanprogramma' dat Shanghai lanceerde om zijn begraafplaatsen binnen twintig jaar te kunnen sluiten, door de as van zijn inwoners op zee te verstrooien), onderscheiden onze begrafenisgebruiken zich door de manier waarop we het lichaam verpakken. In veel landen wordt het stoffelijk overschot toevertrouwd aan de aarde in een eenvoudige houten kist, om vervolgens weg te vloeien en in de humus te worden opgenomen. Bij ons komen de doden juist in een constructie terecht die voorkomt dat ze vergaan.

Ze worden ondergebracht in stenen bouwwerken, komen niet in contact met de bodem, en worden weliswaar ook begraven in houten kisten, maar dan wel bekleed met zink. Zo kunnen ze op geen enkele manier ontsnappen. (En waar zouden ze überhaupt terechtkomen? In een soort appartement met marmeren vloeren). Vandaar dat ze veranderen in hoopjes, modderplassen, maar dan onbeweeglijk, ingesloten, zonder uit dat metalen reservoir te kunnen ontsnappen. We zijn een bewarende maatschappij, die zelfs haar eigen lijken niet wil verwerken en verliezen. Graven als ingeblikt voedsel, graven als kluizen: als er onderweg maar niets verloren gaat!

Dit is wat de deskundige me vertelde om uit te leggen wat restituties waren. De restitutie was dan de overheveling van die resten, na een bepaalde periode, uit de echte kist in een genummerd blikken doosje. Ik zag meteen een kelder met vaten voor me. Eigenlijk best logisch om te denken aan de rijping van wijnen, aan fusten, aan wijnjaren... Hout, tannine, droesem: de equivalenten van de vreemde brij die ik de baas moest worden; ik, die tot gister volledig in het duister tastte, ik, een complete nitwit in de Dood. Ik kreeg rijlessen voor een Hiernamaals dat wel erg ver van mijn verwachtingen bleek te liggen. Mijn vader dwong me het grote rijk der Stagnatie en Lijkstalling in te gaan. Maar waarom dan geen torenhoge rookpluimen, geen as, heroïsch verstrooid in de wind of op de golven? Daarom niet. Dus resten mij de restituties.

Vier of vijf van mijn dierbaren moesten verhuisd worden. Ten minste één naast familielid moest daarbij aanwezig zijn. Ik had de aas getrokken, dus bood ik me aan en maakte de afspraak.

3.

Onder de grond is het een drukte van jewelste. Vanochtend gaan er zes of zeven medewerkers op en neer langs ladders en touwen. Later komt er ook nog een aardige, blonde inspectrice langs. Balken en kabels, houwelen en cement, bij werkzaamheden

die nog minstens drie uur koortsachtig door zullen gaan. Vlakbij proberen enkele bezoekers, onthutst door het lawaai van de bouwplaats, te bidden voor hun doden. Daar komt de eerste kist naar buiten. Het doorweekte zwarte (*testa di moro*) hout valt uit elkaar, een te lang gedoopt koekje. Het laat los en doordat het uiteenvalt, wordt zijn hemd zichtbaar: het zink komt tevoorschijn. Ook dat is er slecht aan toe, zo geoxideerd en verbleekt, zo aangetast en dof dat het wel een hostie lijkt. En toch nog stevig genoeg om iets te bevatten.

(Nog iets: als alles goed gaat, word ikzelf bijvoorbeeld een donker, glanzend hoopje prothesen. Implantaten, schroeven, pinnen, platen, bruggen, vermengd met de echte organische materialen. Ook in het hiernamaals zal ik steeds de metaaldetectoren laten afgaan).

Hoe het ook zij, het zal wel schaamte, afgrijzen, of gewoon een vorm van respect zijn geweest, maar ik heb me omgedraaid. Ik heb mijn familieleden de rug toegekeerd, ik wilde niet kijken; ik luisterde alleen, naar hoe het team om me heen de armzalige, onmogelijk te identificeren overblijfselen bleef opnoemen. Het klonk als een raadsel, een jacht op details, waarbij alles door elkaar lag, kleding en lichamen. Dijbeen, makkelijk. De knoop van een stropdas, eenvoudig. De schedel, natuurlijk. Maar wat duikt daar op, wat is die spin, dat spinnenweb? De opzichter moest erbij komen om het raadsel op te lossen: de wrong in de haren van mijn oma (wier gezicht trouwens precies leek op dat van Christopher Walken, de Amerikaanse acteur die zelfmoord pleegt in de film *The Deer Hunter*).

Ik geloofde het wel, keek de andere kant op, terwijl de serie vondsten langzaam en plechtig voorbijkwam. Ik zag alleen bruinachtige, ongedefinieerde vormen, verder niets, zelfs geen vagelijk bekend profiel. Ze kwamen achter me langs, en ik ving net een glimp van ze op, een bende, hoopjes, een menselijk eindproduct. Pas aan het einde van de reeks begreep ik het. Toen de vrachtwagen vertrok met de gehavende kisten en een stapel glimmende doosjes op de grond achterliet, begreep ik wat restituties waren. Restituties zijn gebrande doden, zwart gebrande doden die in koffie zijn veranderd. We zullen allemaal worden geroosterd in het zink, om allemaal te eindigen als koffiepoeder.

Tot dezelfde conclusie kwam trouwens ook een groot dichter. Gottfried Benn beschrijft in *Der Ptolemäer*, zijn testament uit 1949, precies deze toestand: ‘strooi de helft van mijn as in de septemberwind en bewaar de rest in een leeg blik Nescafé.’ Daar wil ik aan toevoegen dat het Zwitserse bedrijf Algordanza een van oorsprong Russische werkwijze toepast, waarbij de as van overledenen twee weken lang onder druk wordt gebracht en zo wordt omgevormd tot diamanten van ongeveer één karaat. De Mexicanen behoren tot de beste klanten. Ten slotte noem ik hier het broodjeapverhaal over zanger Keith Richards, die de as van zijn vader zou hebben gesnoven, vermengd met een beetje cocaïne.

4.

Over die koffie zou Jean Cocteau het overigens niet met me eens zijn geweest. Volgens hem moest je de verschijningsform van de dood eerder associëren met tabak. Dat leidt tot een roerend beeld: sigaretten als Egyptische koninginnen, ‘kleine mummies met gouden riempjes’. Dat gevoel van lege lichtheid, donker en gewichtloos, heb ik goed gekend; ik heb het als kind ervaren als ik mijn oma optilde. Soms logeerde ze bij ons, Christopher Walken, dan werd ze neergezet in een kamer en daar achtergelaten, als een snuisterij. Ze was jaren daarvoor uit de bergen van Ciociaria gekomen, en bracht een verschrompeld dialect mee, net zo duister en archaïsch als haar kleding.

Haar houding tegenover mij bewoog zich tussen stilzwijgen en verkapte vijandigheid. Ze heeft nooit geweten hoe ik heette. Ze bleef me maar noemen bij de naam van mijn vader, ofwel haar zoon. Ze was dun, donker, krom en licht als een

cigarillo, een halve toscanner, maar met een hagelwitte, doorschijnende huid, en heel lange witte haren die ze opstak in een wrong. En als ze ze losmaakte... Dan leek ze net een spin in een reusachtig, glinsterend zilveren web!

Tot ik op een dag vol afschuw zag dat er een holte tussen haar oogbollen en haar oogkassen zat. Pas later kwam ik erachter dat die open ruimte aan de bovenkant van het oog, als een soort vliering, ook te zien is bij de David van Michelangelo. Maar die ontdekking kwam pas veel later; op dat moment zorgde haar plotselinge verschijning ervoor dat ik haar maandenlang niet kon aankijken. Ogen - en verder niets, er paste wel een vinger tussen, op een plaats waar wij juist flink wat huid hebben (of in ieder geval hadden), om iedere kier te verhullen.

24. Via delle Fornaci

Een kwaal van de tijd, maar ook, en niet in de laatste plaats, van de dingen. Hier heeft de ziekte echt met al zijn kracht toegeslagen. Ik zie hem nog staan, altijd rond lunchtijd, terwijl hij probeert een pak koekjes open te krijgen. Het karton geeft niet mee, hij trekt eraan, maar het blijft dicht. Ik zie hoe hij langzaam, stukje bij beetje, vervuld raakt van woede, terwijl zijn gezicht geagiteerd betrekt, zoals het vollopende buisje van een zandloper. Uiteindelijk, als al het zand is doorgelopen, komt de uitbarsting, de schreeuw en zijn belachelijke drama.

Hij smijt het pak op de grond, trapt erop, verkruimelt en verpulvert alles volledig, ten prooi aan een kracht die hem altijd al teistert. Wat voor oneindige lagen razernij hield hij in zich verborgen, en voerde hij dag na dag? Het was treurig, die schaduw, die duistere diepten waaruit hij moest putten. Mijn vader was een huis gebouwd op een put, een put zonder bodem. Pas later kwam ik erachter dat zijn Parkinson werd veroorzaakt door honderden tia's die zich in de loop van tientallen jaren hadden opgestapeld. Ultieme ironie: de beuker krijgt beuk na beuk! De ictus die de koekjes leek te treffen, trof eigenlijk hemzelf, arm koekje van de dood.

Iedere klap gaf een schok, iedere schreeuw een scheur, in dat pak hersens van hem dat tekeerging en alles aan flarden scheurde terwijl ik geschrokken toekeek. Een Cassius Clay van de woede, maar wel een die het mikpunt was geworden van zijn eigen klappen.

PS: Het is zinloos. Het is als die filmscène waarin een overlevende van een schipbreuk vergeefs probeert het eiland te verlaten waar hij jaren eenzaam was achtergebleven. Hij weet de atol te bereiken, maar dan sleuren de golven hem mee terug. Zo gaat het precies bij mij. Vanmiddag heb ik een printer vernield door er met beide voeten op te stampen, twee, drie, vier keer. Ik dacht dat hij sneller stuk zou gaan, maar dat doet er niet toe. Het punt is dat ik besefte dat ik nog steeds slaaf ben van een mimetisch mechanisme waarvan ik inmiddels bevrijd dacht te zijn. Maar de golven sleuren me mee terug. Ik ben mijn vader, die op het kapotte apparaat staat te stampen, net zoals hij op zijn koekjes stond te stampen. Wat is er veranderd? Niets.

Daar sta ik dan, verbitterd, zonder enige voldoening over de verwoestende daad die ik heb verricht. Clastomanen: onze familie bestaat uit clastomanen, oftewel gekwelde wezens, gekrenkt door het leven, door de dingen zelf. Wij zijn mensen met een obsessieve drang om dingen te vernielen. (Geweldig idee van mijn zoon, tijdens een gesprek over designers: om spullen te ontwerpen die lijden, en zich bewust zijn van de pijn die ze veroorzaken, omdat ze die zelf ervaren!) In elk geval heb ik alle reden om me zo te gedragen, dat staat buiten kijf. Wat is de perverse reden dat dit soort ziekelijke eigenschappen zich ook in mijn leven heeft uitgezaaid?

Al meer dan een jaar blokkeert het mechanisme iedere keer dat ik iets wil printen. Wel twee- of driehonderd keer moet ik me bukken onder het bureau om er papier in

te steken, van boven, van onder, met de ene kant boven, met de andere kant boven, uit een nieuw pak of van gerecycled papier, en daarbij soms gele, zwarte, magenta, blauwe of groene inkt te verwisselen. Tot er uiteindelijk, op een stralende zaterdag in maart, een blinde woede in mij ontstak. Blind? Integendeel, een vooruitziende en terugblikkende woede, die langzaam de uren ziet verstrijken, DE TIENTALLEN UREN, die ik ineengehurkt op de grond heb doorgebracht, als slaaf van een defect mechanisme.

Ik doe iets verkeerd, zeker, maar dat zijn slechts fouten in de aanpak. Ik weet best dat ik het apparaat al maanden geleden in alle rust had moeten vervangen. Maar nu ben ik hierin beland, ten prooi aan een animistisch leven, bestaande uit confrontaties, duels, verwondingen. Wie weet wat voor broedplaats van beroertes zich intussen in de zachte vlezen van mijn hersenmassa vormt! Waarom ben ik daar niet mee bezig? Waarom besteed ik geen aandacht aan die nesten vol arme synapsen, die niets begrijpen van de elektrische golf die ze overspoelt, ze wegvaagt, van het ene op het andere moment?

Clastomaan, clastomaan: je bent pathetisch! Ik vind mezelf pathetisch in deze *jacquerie* tegen de dingen; een arme schooier, net als die opstandige boeren die gedwongen waren tot het eind toe voor hun verzet te betalen. Als ik word begraven, wil ik dat er op de steen komt te staan: 'Overleden op tweeëntwintigjarige leeftijd.' De rest, wat het ook was, telt niet mee. Dat is één grote, onstuitbare stroom modder en schijt, waardoor ook zo veel Italiaanse dorpen, gebouwd op speculatie, zijn verdwenen. Heel wat anders dan 'de korte gouden strootjes van geluk' waarover de hoofdpersoon van *De tijgerkat* het heeft...

(Verder spreek ik, op persoonlijke titel, nog mijn diepe overtuiging uit dat het deksel van mijn kist van binnenuit moet worden vastgeschroefd, want ik weet zeker dat de te verwachten onkunde van de doodgraver mij op het laatste moment zal dwingen ook dit prettige laatste klusje op me te nemen).

Ik word duizelig als ik denk aan alle uren die ik heb doorgebracht op het postkantoor, bij de bank, in dokterspraktijken, aan hoeveel minuten ik iedere dag heb besteed, en soms wel twee of drie keer per dag, aan het zoeken van de onvindbare afstandsbediening... 'Dit is geen leven', werd wel gezegd. En inderdaad is drie ellenlange minuten bezig zijn met het openen van een pak crackers 'geen Leven', maar eerder een poging tot een gewapende overval om een paar kruimeltjes 'Leven' van ons af te pakken. Welja, vernietig ze dan maar voor eens en voor altijd, die klotekoekjes! Daarom ben ik nu dus mijn vader, en schreeuw ik onder foltering, ga ik in tegen wie mij het In-Leven-Zijn ontneemt, een van mijn kostbaarste en zeldzaamste bezittingen.

Dit is het, nu begrijp ik het! De reden voor dat zo wijdverbreide gevoel dat maakt dat we zeggen: 'Ik ben zestig, en toch voel ik me nog jong'. In feite ZIJN we ook jong gebleven, omdat de Grote Voortdurende Stroom van verkwiste dagen en maanden geen ervaring oplevert; die zorgt er niet voor dat we groeien, maar alleen dat we ouder worden. Tweehonderdvijftig keer het bijvulsysteem van een printer repareren, houdt de geest onaangestast door de Tijd, gefossiliseerd als een insect in barnsteen. Zeker, ons lichaam verandert en gaat achteruit, maar ons Leven groeit niet mee. Zo ben ik na drie uur in de rij staan bij de gemeente nog dezelfde als daarvoor, hoewel mijn organisme drie uur ouder is geworden. Dat verklaart ook waarom de kloof zich onvermijdelijk vergroot, tot er echt twee verschillende trajecten ontstaan: terwijl je Leven zich langzaam ontwikkelt, loopt je leeftijd volgens het bevolkingsregister tegelijk op met het puin. Dus ben ik een half kale, bijzondere twintiger, met een versleten rug en een paar protheses. Het verschil tussen mijn innerlijke gevoel van jeugdigheid en mijn feitelijke lichamelijke verval is gelijk aan wat mij ten onrechte is afgенomen, namelijk de bovengenoemde Stroom. Ik Leef nu tweeëntwintig jaar, maar

daarbij komt drieëndertig jaar Schijtzooi aan bureaucratie, medische laboratoria, wachtkamers in ziekenhuizen, zoektochten naar parkeerplaatsen, militaire keuringen en tot slot, printers.

Eén grote, onstuitbare stroom, zoals ik zei, waardoor ook zo veel Italiaanse dorpen, gebouwd op speculatie, zijn verdwenen. Ik zou dus kunnen beweren dat mijn vader en ik symbool staan voor een arm Zuid-Italië vol misstanden, gemaakt om ineen te zakken en te bezwijken, kortom, voorbestemd om in elkaar te storten. Wel wat anders dan Santo Fratello, Heilige Broeder, het gehucht nabij Messina dat compleet is vernietigd door een modderstroom. Eerder Heilige Vader, Allerheiligste Vader! Wij, de vernietigden, vernietigen de dingen die ons vernietigen. Dat lijkt er meer op. Maar het tegenovergestelde is helaas ook waar, namelijk dat de vernietigden, door de dingen die hen vernietigen te vernietigen, hun eigen vernietiging bespoedigen. De enige troost is het licht dat bij het verbranden ontstaat. Mijn kaars brandt aan beide kanten.

La massoneria italiana durante il fascismo

Recensione di: Nicoletta Casano, *Libres et persecutés. Francs-maçons et laïques en exil pendant le fascisme*, Paris, Garnier, 2016, 276 p. (compresi bibliografia, indice dei nomi e indice degli argomenti), ISBN: 9782812451430, € 32.

Stefano Magni

Siamo abituati ad una pletora di scritti che citano la frammassoneria spesso solo come entità astratta, sommersa e sovversiva, simbolo di complotti più o meno concreti, più o meno fantasiosi.

Lo studio di Nicoletta Casano ricostruisce l'azione dei frammassoni dall'inizio del secolo fino alla fine del fascismo cercando di demolire tutta una serie di luoghi comuni. Il volume documenta le tappe della società italiana e delle sue filiazioni e soprattutto presenta il conflitto che il Grande Oriente d'Italia ebbe con il fascismo. Questo portò alla legge del 26 novembre 1925 che vietava e regolarizzava le attività delle associazioni, enti ed istituti e che, senza nominare la franco-massoneria, era stata concepita per impedirne l'azione. L'ostilità fascista portò all'esilio di alcuni frammassoni, in un clima di violenze.

In un capitolo finale, l'autrice ci spiega che il suo studio è stato possibile grazie all'apertura al pubblico degli archivi della massoneria - di cui ricostruisce il percorso avventuroso -, accessibili dal nuovo millennio presso l'archivio storico del Grande Oriente d'Italia. Il libro è diviso in cinque parti, seguite da un capitolo di conclusioni e dalla trascrizione di alcuni documenti.

La prima parte intitolata *La persécution de la franc-maçonnerie en Italie* anticipa le grandi persecuzioni che la società ha subito durante il fascismo, identificando il conflitto in seno alla società italiana. La massoneria si è sviluppata in Italia tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, passando da 5000 a 20000 aderenti, sposando la causa delle associazioni razionaliste, laiche e anticlericali, ispirandosi alla politica laica francese. È entrata in conflitto con i poteri della chiesa, con le forze della destra conservatrice, come con il socialismo popolare. Il libro ne mostra il legame con l'associazione del libero pensiero *Giordano Bruno* di Roma, di stampo anticlericale, la cui sede fu distrutta durante il fascismo.

Nei primi anni del secolo la massoneria italiana si divide in due associazioni e diventa il bersaglio sia della sinistra, sia dei nazionalisti. A questo proposito, Casano ricorda l'inchiesta lanciata nel 1913 dal giornale *l'Idea nazionale* e voluta da Luigi Federzoni, nella quale si poneva un questionario sulla compatibilità tra la vita moderna e l'esistenza di una società segreta. Questa inchiesta esprimeva un sentimento negativo sulla massoneria a livello nazionale.

Prima dell'avvento del fascismo, nel 1914, Mussolini, ancora dalle fila del partito socialista, condanna la massoneria dal punto di vista dei socialisti. Casano ricorda poi come le due ali della massoneria si siano schierate in modo diverso rispetto all'ascesa del fascismo. Se da un lato c'è stata un'opposizione ferma e dichiarata, dall'altro c'è

stata compiacenza, con posizioni ambigue e contrastanti che hanno portato anche all'esclusione di qualche membro.

La prima parte si chiude con la ricostruzione delle persecuzioni subite in patria dai massoni, vittime in un primo momento di violenze e omicidi soprattutto tra la fine di settembre e l'inizio di ottobre 1925, e poi colpiti dalla legge di poco seguente che li bandiva dal suolo italiano.

La seconda parte, intitolata *Les Italiens francs-maçons et laïques en france*, ricorda le tappe dell'emigrazione dei massoni italiani all'estero, già da inizio secolo, e la costituzione di una loggia italiana a Parigi. Questa ha poi sostenuto la nascita della legione volontaria garibaldina che si è battuta sulle Argonne nel 1914 al fianco dell'esercito francese. Casano mostra poi la progressiva ostilità nei confronti della massoneria e ricorda che anche dopo la legge fascista del 1925 le persecuzioni contro i massoni non si esauriscono. A questo proposito cita l'aggressione dell'affiliato Giovanni Amendola del 1926. Queste violenze non impediscono di creare una massoneria italiana all'estero, soprattutto a partire dalla fine degli anni Venti, con la scelta di stabilire la sede del Grande Oriente d'Italia all'estero a Londra, benché una parte consistente degli esiliati si trovi a Parigi. In questo momento l'antifascismo massone avvicina componenti eterogenee, come repubblicani, anarchici e sindacalisti rivoluzionari. Casano traccia anche la nascita dell'Unione Democratica Italiana, di stampo antifascista. Questo argomento introduce la terza parte, intitolata *Les associations maçonniques et laïques internationales et les exilés*, in cui si comincia a parlare di alcuni personaggi emblematici del movimento degli esiliati laici italiani. In questo senso, il consiglio internazionale della Federazione del libero pensiero, in una riunione tenutasi il 10 marzo 1929, propose un ordine del giorno contro i Patti Lateranensi che riconciliavano la Chiesa Cattolica con lo stato italiano e fascista.

Verso la fine del libro, Casano studia la situazione specifica della massoneria italiana in Belgio. Nella quarta parte, intitolata *Les Italiens francs-maçons et laïques en Belgique*, si ricorda che la massoneria non aveva una loggia in questo paese, ma contava molti affiliati. Ebbe anche alcuni aiuti politici, soprattutto grazie all'appoggio di Emile Vandervelde, ministro degli esteri belga, che era in contatto con alcuni tra i personaggi di spicco della massoneria italiana. Vandervelde, anche grazie a queste frequentazioni, poté rendersi conto della situazione dittoriale italiana, che era sempre coperta dalla stampa di regime, e ad un incontro ufficiale con vari rappresentanti stranieri si rifiutò di stringere la mano a Mussolini.

Tra gli italiani massoni in Belgio, l'autrice ricorda soprattutto Carlo Sforza e Arturo Labriola. Alcuni capitoli ne ripercorrono l'esilio, ricordando in particolare il comportamento ambiguo di Labriola, ai margini della massoneria, poi espulso perché sospettato di trattare con Mussolini al fine di ottenere una cattedra universitaria in Italia. Nel momento in cui l'autrice si occupa dei singoli casi, emergono situazioni complicate con risvolti che mettono in luce strategie personali o dubbi storici nell'azione della massoneria durante il ventennio fascista.

In particolare, l'autrice ricorda l'accusa che colpì Ricciotti Garibaldi, uno dei capi della legione volontaria delle Argonne, poi finito in un caso di spionaggio franco-spagnolo con implicazioni italiane e nel quale parve che Ricciotti Garibaldi fosse assoldato dallo spionaggio fascista per sorvegliare l'azione antifascista italiana all'estero.

Nella quinta parte, intitolata, *L'épilogue de l'exil*, si ripercorre la fine dell'azione massonica internazionale e dei circoli del libero pensiero, nel turbinio degli eventi degli anni Trenta.

Il volume si chiude con l'elenco degli archivi consultati e con una lista delle opere che trattano il soggetto della massoneria e del fascismo.

Stefano Magni
Département d'études italiennes
Aix Marseille Université
29, avenue Schumann
13621 Aix-en-Provence (Francia)
stefano.magni@univ-amu.fr

Le difficili vie del cosmopolitismo europeo nell'*entre-deux-guerres*

Recensione di: Ute Lemke, Massimo Lucarelli, Emmanuel Mattiato (a cura di), *Cosmopolitisme et réaction: le triangle Allemagne-France-Italie dans l'entre-deux-guerres*, Chambéry, Université Savoie Mont Blanc, 2014, 411 p. ISBN: 9792919732319, € 20.

Eleonora Conti

I contributi di questo ricco volume (opera di diciassette autori diversi, prefazioni incluse) illustrano da varie prospettive - all'incrocio fra storia, storia delle idee, letteratura, scienze sociali - i temi-chiave del cosmopolitismo e della reazione ad esso, nel drammatico periodo dell'*entre-deux-guerres*. I due temi risultano di stringente attualità oggi, in un momento storico in cui l'idea d'Europa va ridefinita e in cui si moltiplicano tendenze sovraniste e derive micro-identitarie, preoccupati all'idea del declino dell'Occidente, minacciato da nuove civiltà e da invadenti forme di globalizzazione. Lungi però da superficiali somiglianze, come ben argomenta Emmanuel Mattiato nell'*Introduction*, l'approccio pluridisciplinare del volume restituisce alla categoria di "cosmopolitismo" tutta la sua complessità (una categoria che risulta potente sia in senso euforico - abbattere le fratture tra gli uomini e tra gli stati - sia distopico - come progetto che mira a distruggere i popoli e le nazioni). Piuttosto, il volume rende ragione dell'intreccio di suggestioni, teorie, esperienze che caratterizzarono il difficile dopoguerra, l'insorgere dei totalitarismi, le affinità insospettabili fra dittature di matrice diversa come bolscevismo e fascismo e l'evoluzione senza punti di rottura di posizioni europeiste e cosmopolite in nazionalismi chiusi se non reazionari, negli anni dei totalitarismi.

La scelta del triangolo Germania-Francia-Italia si giustifica innanzitutto con il fatto che le tre nazioni furono le firmatarie dei trattati di Roma da cui ebbe origine il primo nucleo dell'Europa unita. La Francia funge un po' da perno, in questa geometria: da una parte, infatti, è la culla dei diritti dell'uomo e del cittadino maturati nel crogiolo della Rivoluzione Francese, del cosmopolitismo culturale e letterario di cui Parigi - 'città-mondo' - è il simbolo incontestato. Dall'altra è però culla del pensiero controrivoluzionario a cui hanno attinto il fascismo e i movimenti nazionalisti europei, la patria dell'antidreyfusardo Édouard Drumont, le cui idee antisemite tanto influenzarono il nazismo, e del sindacalismo giallo di fine Ottocento. In Germania, la Rivoluzione francese affascina intellettuali e filosofi e costituisce uno degli elementi promotori del processo di unità nazionale. In età romantica, però, col diffondersi di sentimenti ostili alla Francia, in seguito alla costituzione dell'impero napoleonico - che risparmiò solo la Prussia dall'annessione -, il filosofo Fichte elabora una teoria nazionalista che rompe col cosmopolitismo dei *Lumières*, al punto che il fattore etnico si fa più importante dei principi di diritto universale, mentre si diffonde un sentimento di Pangermanesimo, poi all'origine della Prima Guerra Mondiale. Quanto all'Italia,

l’unità nazionale si realizzò, da una parte, grazie all’appoggio del Secondo Impero di Napoleone III, dall’altra sulla base di un sentimento nazionale che costituì il *fil rouge* delle guerre di indipendenza (Mazzini sulla scia di Fichte). All’inizio del XX secolo, poi, diventa forte l’idea che solo una triangolazione Italia-Francia-Germania possa garantire la possibilità di una pace duratura. Questa consapevolezza diventa più viva soprattutto dopo gli effetti disastrosi del Trattato di Versailles che umilia la Germania, frustra l’Italia e incoraggia lo spirito revanchista dei movimenti nazionalisti europei. Grazie a una bibliografia ricca e molto aggiornata, Mattiato apre al ventaglio di approcci offerti dai saggi del libro.

Nei vari saggi, sono numerosi gli intellettuali europei presi in esame, sia sostenitori dell’approccio cosmopolita sia della reazione ad esso. Le vicende di alcuni di essi offrono, nella loro drammaticità, testimonianze chiare del clima di oppressione attuato da fascismo, nazismo e bolscevismo, come dimostra il fatto che si sono svolte a lungo in esilio. È il caso di Nicola Chiaromonte e Andrea Caffi, sodali dei Rosselli e del gruppo antifascista Giustizia e Libertà; e di Leo Ferrero: per gli antifascisti italiani, la Francia si offre come luogo ideale in cui trovare riparo, libertà d’espressione e confronto. Ma Parigi aveva già costituito, insieme a Berlino, la scelta dello studente, giornalista e futuro scrittore ungherese Sándor Márai che, dall’osservatorio privilegiato dei Caffè frequentati dagli artisti, aveva elaborato la sua idea di cosmopolitismo.

Risultano poi particolarmente interessanti le indagini su intellettuali la cui vicenda mostri quanto possa essere ambiguo l’evolversi stesso dell’idea cosmopolita, che talora finisce per giustificare idee come quella di “anti-Europa”, di matrice fascista, o lo scontro fra “Strapaese” e “Stracittà”, per restare al caso italiano. Anche la simpatia per il fascismo di un italiano cosmopolita come Valery Larbaud rientra in questo clima. Emblematiche poi le teorizzazioni sull’Europa elaborate negli anni Trenta da Carl Schmitt, Drieu la Rochelle e Asvero Garavelli; la complessità del pensiero di Maurice Barrès; le riflessioni su come sia stato possibile e su quanto sia complesso il passaggio dall’Europa di Briand a quella hitleriana; l’idea di ‘cosmopolitismo latino’ in funzione antitedesca, nato dal confronto fra intellettuali italiani e francesi; la ricerca di ‘terze vie non conformiste’ in Europa da parte del tedesco Harro Schulze-Boysen.

Diversi saggi del volume studiano le dinamiche del cosmopolitismo e della reazione ad esso a partire da riviste e giornali degli anni Venti e Trenta, per lo più di tendenze cosmopolite. Lo spoglio critico dei periodici offre la possibilità di seguire le dinamiche intellettuali nel loro svilupparsi. *Oceanica* (1921) di Kurt Erich Suckert (poi Curzio Malaparte) sostiene un pacifismo e un cosmopolitismo che vorrebbero promuovere un’‘internazionale del pensiero’ e offre un’ulteriore traccia della prima fase del pensiero malapartiano, poi evolutosi, senza soluzione di continuità, verso un fascismo in grado di appagare allo stesso tempo sia le istanze della rivoluzione che quelle della reazione. *Commerce* (1924-1932), fondata a Parigi da Marguerite Caetani, promuove una linea letteraria ‘nuova classica’ - per dirla col felice ossimoro coniato da Ungaretti, mediatore della letteratura italiana sul periodico -, pubblicando testi in cui il ‘souci de la forme’ si innesta su un modernismo che è tappa fondamentale del Novecento letterario (secondo una linea già messa in luce negli anni Ottanta da Sophie Levie). Aprendosi al fascino per l’Oriente e valorizzando testi rari del passato, *Commerce* promuove un cosmopolitismo a 360 gradi, nel senso dell’“inattualità” teorizzata da Nietzsche. La rivista tedesca *Die Literarische Welt* (1925-1933), diretta fino al consolidarsi del nazismo da Willy Haas, cerca di promuovere il riavvicinamento di Francia e Germania, sulla scia dell’apertura degli accordi di Locarno. L’ammirazione per la Francia è il filo conduttore degli articoli e delle rassegne, “militanti” nell’attenzione preoccupata con cui guardano al diffondersi della censura in Europa e fiduciosi, almeno fino alla fine degli anni Venti, che i giovani europei credano nei valori

della repubblica e della libertà. La discussione è condotta da intellettuali del calibro di Walter Benjamin e Stefan Zweig (poi accomunati dal triste destino del suicidio). A firma di quest'ultimo appare la puntualizzazione su cosmopolitismo (attitudine superficiale non in grado di difendere il mondo dal montare di autoritarismi e crisi politiche) e internazionalismo (come vera aspirazione alla pace mondiale). *Die Weltbühne* (fondata a Berlino nel 1918) è analizzata soprattutto per l'occhio che getta sull'Italia fascista attraverso gli articoli dell'inviato Hanns-Erich Kaminski, che istituisce un parallelo fra le vicende italiane e tedesche e cerca di mettere in guardia i lettori dal diffondersi del pericolo fascista. La difficoltà della situazione italiana si percepisce nella difficoltà del giornalista a trovare collaboratori alla sua impresa, visto lo stretto controllo censorio messo in atto da Mussolini a partire dal 1926.

Completano il volume ulteriori indagini sulla *Cité universitaire* di Parigi, che dagli anni Trenta esprime il cosmopolitismo promosso dalla Società delle Nazioni, e sulle potenzialità e aporie della Lega dei diritti dell'uomo, diffusa in Germania, Francia e Italia, in quel passaggio-chiave del Novecento costituito dal periodo dell'*'entre-deux-guerres'*.

Eleonora Conti
Eleonoracconti22@gmail.com

Panorama dell'immigrazione italiana in Olanda Fra storia e presente

Recensione di: Daniela Tasca, *1001 Italianen. Vijf eeuwen immigratie in de Nederlanden*, traduzione dall'italiano di Yond Boeke e Ada Duker, Amsterdam, Athenaeum - Polak & Van Gennep, 2016, 223 p., ISBN: 9789025302481, € 19,99.

Harald Hendrix

Nella storia dell'emigrazione italiana il capitolo olandese tradizionalmente è rilegato a un posto decisamente secondario, per le dimensioni modeste del fenomeno, per la mancanza di episodi drammatici che altrove sono venuti a dominarne la memoria, come nel Belgio francofono con la catastrofe di Marcinelle, e anche per la caratteristica che più delle altre contraddistingue la presenza italiana nei Paesi Bassi settentrionali, e cioè la persistente tendenza a trasformare l'emigrazione in integrazione, una situazione che per alcuni spiega lo straordinario successo del fenomeno mentre per altri indica piuttosto una perdita di identità culturale propria e una rinuncia al legame con la terra d'origine.

Se quest'ultima considerazione può chiarire in parte l'assenza di attenzione negli studi sull'emigrazione italiana, essa d'altra parte determina l'interesse da parte di chi studia il fenomeno dal lato opposto, in quanto l'immigrazione italiana in Olanda può vantare una lunga e rara storia di notevole successo, a livello economico e sociale, e forse anche di identità culturale, apparente un'eccezione, specie se messa a confronto con l'esperienza migratoria di gruppi di diversa provenienza e generalmente molto più numerosa.

Per tale motivo il caso italiano, considerato nella sua diversità ed esemplarità, tradizionalmente ha destato notevole interesse fra chi in Olanda a partire dagli anni Sessanta ha studiato il fenomeno dell'immigrazione, innanzitutto da una prospettiva sociologica ma quasi sempre con qualche incursione spesso frammentaria nella storia del fenomeno, che infatti va ben oltre la situazione contemporanea e moderna. In questo filone di ricerca ora si inserisce autorevolmente il volume di Daniela Tasca, *1001 Italiani, Cinque secoli di immigrazione nei Paesi Bassi*, che non solo offre una panoramica complessiva e sistematica del fenomeno ma riesce a gettarvi nuova luce per la felice scelta di illustrare insieme aspetti sociologici, storici e antropogeografici, partendo rigorosamente dalla prospettiva dei soggetti e cioè le numerose generazioni di italiani trapiantati in Olanda sin dal Cinquecento fino ai giorni nostri, visto che negli ultimi anni stiamo assistendo a una notevole ripresa del fenomeno per via della famigerata 'fuga dei cervelli'.

Concepito da un'autrice personalmente partecipe, rappresentante della generazione degli studenti Erasmus che dagli anni Ottanta in poi hanno scelto di non tornare in patria dopo un periodo di studio all'estero, il libro certamente non è solo

testimonianza di parte, ma riesce a combinare un vivo e sentito interesse per le vicende personali che sempre costituiscono il retroscena dell'emigrazione con un preciso taglio sistematico e analitico grazie a cui si arriva a un risultato, seppur non esaustivo, tale da illustrare il fenomeno nella sua ricca complessità.

La stessa suddivisione del volume in cinque capitoli offre una chiave di lettura forte del fenomeno, non solo per via della semplice cronologia ma anche perché ognuna delle fasi storiche in cui si manifesta l'immigrazione italiana nei Paesi Bassi è contraddistinta da gruppi specifici, per quanto riguarda la loro provenienza geografica, le categorie professionali da loro rappresentate, e le loro preferenze nello stabilirsi in determinate zone - regioni, città, quartieri - nel paese di adozione.

Attratti tutti da un mercato di lavoro che riservava opportunità soprattutto a chi era in grado di offrire servizi e prodotti ancora ignoti, oppure un livello di professionalità superiore a quello locale, fino a metà dell'Ottocento dominavano categorie di alta specializzazione manuale - produttori di termometri, maioliche, stucchi - accanto a rappresentanti di mestieri intrinsecamente dipendenti da scambi internazionali - commercianti, militari, musicisti e artisti. A coloro seguirono dalla fine dell'Ottocento artigiani specializzati in lavori fisicamente molto impegnativi ma sempre monopolizzati da immigrati italiani - spazzacamini e terrazzieri -, accompagnati dagli anni Venti anche dai numerosissimi gelatai amatissimi dalla popolazione locale, a cui solo molto più tardi si sarebbero aggiunti altri imprenditori della ristorazione, uno dei mercati in cui tuttora la presenza italiana trova uno dei suoi maggiori successi.

Grazie alle numerose testimonianze dirette o indirette raccolte in un arco di tempo non indifferente, Tasca riesce a ricostruire non solo il sistema economico che invitava all'immigrazione e ne determinava il successo o meno, ma può addentrarsi nella dinamica psicologica ed emotiva del fenomeno, sia nei protagonisti, che in una prima fase erano quasi esclusivamente maschili, sia nelle loro famiglie costitutesi solo in un secondo momento, in parte italiane ma in una parte importante anche miste.

Tale situazione si verificava particolarmente nell'immigrazione di massa avvenuta negli anni fra il 1950 e 1970, caratterizzata dall'arrivo di una manodopera non più specializzata, e che ebbe esiti molto vari. Se tuttavia anche questa fase nell'immigrazione italiana in Olanda in fin dei conti portò a una situazione di relativa riuscita - in paragone ad altri gruppi in questi anni -, ciò dipendeva dalla facile convivenza con la popolazione locale e dai numerosi matrimoni misti che garantivano un livello di integrazione raramente riscontrabile in altre categorie di immigrati di quegli anni.

La disponibilità e stima reciproca, fra italiani e olandesi, a livello professionale ma anche personale, sembra in effetti una delle costanti tracciate da Tasca e identificate come elementi che permettono di interpretare in una chiave in fin dei conti positiva il fenomeno dell'immigrazione italiana in Olanda. Le numerose testimonianze riportate, soprattutto anche di coloro che nei decenni vicini a noi hanno molto consapevolmente deciso di lasciare l'Italia e di investire in una vita olandese, portandovi spesso un capitale umano importante, mentre non negano e anzi accentuano sentimenti di nostalgia e talvolta di rimpianto, ribadiscono la centralità di queste 'affinità elettive' nella riuscita o meno di una dinamica migratoria.

Di queste preziose testimonianze il libro di Tasca fa tesoro, tessendole in un racconto sistematico e analitico radicato in un ricco corredo di minibioografie. Volendo dare voce agli stessi immigranti, e offrendo loro un panorama della loro specifica identità (bi)culturale, caratteristicamente in olandese e non in italiano, Tasca ha preferito non appesantire il volume con troppi materiali bibliografici, omettendo purtroppo anche un indice dei nomi dei numerosissimi immigrati diversamente spesso non documentati, che non solo sarebbe stato un punto di riferimento per future

ricerche ma anche un tesoro prezioso per gli stessi protagonisti nella loro riflessione sulla propria storia e identità culturale.

Harald Hendrix

Reale Istituto Neerlandese di Roma
Via Omero 10-12
00197 Roma (Italia)
haraldhendrix@knir.it



Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 149-151 - www.rivista-incontri.nl -
<http://doi.org/10.18352/incontri.10181> © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies, supported by Utrecht University Library Open Access Journals

L’Italia e la Spagna a confronto Memorie di conflitti del passato che non passa

Recensione di: Leonardo Cecchini e Hans Lauge Hansen (a cura di), *Conflictos de la memoria/Memoria de los conflictos: Modelos narrativos de la memoria intergeneracional en España e Italia. Conflitti della memoria / Memoria dei conflitti: Modelli narrativi della memoria intergenerazionale in Italia e Spagna*, Copenhagen, Museum Tusculanum, 2015. 377 p., ISBN: 978-87-635-4239-5, € 40.

Andrea Hajek

Negli ultimi anni il concetto di transnazionalismo si è andato consolidando sempre di più, in particolare nelle scienze umanistiche e sociali. Varie sono state ad esempio le ricerche - e successive pubblicazioni - che mirano a raccontare una storia transnazionale del Sessantotto e dintorni (*Europe's 1968. Voices of Revolt* del 2013, e più recentemente, il numero speciale della rivista *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, ‘The personal is political’: sexuality, gender and the Left in Europe during the 1970s’). Il presente volume si iscrive in questo nuovo ‘trend’, prendendo come *case studies* due paesi che sul piano della memoria dei conflitti hanno molto in comune: la Spagna e l’Italia. Se l’affinità tra il passato difficile dei due paesi è stata oggetto di ricerca di altri studiosi in tempi recenti, le pubblicazioni che effettivamente mettono insieme i due paesi sono tuttora poche. La scelta di fare un volume con titolo e contributi in due lingue, lo spagnolo e l’italiano per l’appunto, mostra inoltre un certo coraggio, anche se allo stesso tempo penalizza i lettori che non siano bilingui.

Questa lacuna viene in parte rimediata nel capitolo introduttivo, che appare sia in spagnolo che in italiano. I curatori giustificano questo sguardo bifocale in base al passato comune e traumatico che caratterizza i due paesi, in particolare per quanto riguarda il periodo della seconda guerra mondiale e il modo in cui la memoria culturale di questo periodo è stata generata, comunicata e trasmessa alle generazioni successive. Oltre al tema del trauma, il volume si interroga anche sul rapporto tra memoria e identità, e ha come aspirazione quella di studiare i paralleli transnazionali tra i due paesi, all’interno del contesto europeo.

Questa indagine comparata si manifesta tuttavia solo in parte nei contributi individuali che sono stati presi in considerazione per questa recensione (ovvero quelli italiani). In effetti, l’unico contributo che riesce nell’intento di oltrepassare i confini nazionali è il saggio firmato da Anna Cento Bull, che segue l’introduzione e che anche esso è offerto in due lingue. Grande esperta delle memorie del terrorismo e dello stragismo neofascista in Italia, in questo contributo Bull - che include nella sua analisi anche l’Irlanda del Nord - si dedica soprattutto alle narrazioni delle vittime del

terroismo, inserendosi così in un'altra area di ricerca di crescente interesse sia in Italia che in Spagna. Nella distinzione che fa tra le vittime di prima e seconda generazione, Bull applica il concetto della ‘postmemoria’ - introdotto nei primi anni Novanta da Marianne Hirsch nella sua ricerca sui figli dei superstiti dell’Olocausto - per spiegare come si trasforma la memoria cosiddetta comunicativa in memoria culturale, ovvero quella memoria che è ‘in grado di trascendere un gruppo o una generazione particolare’ (p. 80), raggiungendo così la sfera pubblica e privata mentre scongiura il pericolo dell’amnesia/amnistia che spesso accompagna i conflitti di memoria nei paesi di cui sopra.

La parte italiana consiste in due sezioni, di cui la prima è dedicata alla seconda guerra mondiale. Il contributo di Aline Sierp offre un’analisi densa delle prassi nazionali di commemorazioni a partire dal 1945, nel tentativo di comprendere il modo in cui l’Italia abbia storicizzato la seconda guerra mondiale, in particolare la Resistenza antifascista, e fino a che punto si possa parlare di un’europizzazione della memoria di questo passato (sorprende, tuttavia, la mancanza di riferimenti ad alcuni testi recenti sulla Resistenza in Italia e in Europa, tra cui va segnalato *The legacy of the Italian Resistance* di Philip Cooke, ora tradotto anche in italiano). Seguono due contributi più brevi che focalizzano su due protagonisti particolari e spesso trascurati di questo periodo. Elisabetta Cassina Wolff indaga sulla negoziazione di un’identità neofascista nei primi anni del dopoguerra; la sua affascinante ricerca dà uno sguardo inedito agli argomenti avanzati dai ‘vinti’ per difendere le loro scelte, ed evidenzia la contraddizione tra l’isolamento culturale e l’influenza politica dei neofascisti italiani in questo periodo. Elvira Roncalli invece ci parla delle difficoltà affrontate dalle donne che parteciparono alla Resistenza antifascista, una storia che forse solo in anni recenti ha conosciuto un certo rilievo.

La seconda sezione raccoglie saggi ancora più concisi, che si estendono dalla prima guerra mondiale fino agli anni Novanta, e che sono accomunati dai media - cinema e televisione - con cui sono state trasmesse le memorie di cui trattano i contributi. Apre questa sezione Enrico Gaudenzi con una breve esposizione su alcuni film dedicati alla prima guerra mondiale prodotti tra il 1945 e il 1959, i quali, paradossalmente, furono condizionati da un clima di continuata censura fascista. Il contributo successivo, di Francesco Caviglia e Leonardo Cecchini, ci porta avanti nel tempo: l’oggetto di analisi è una pubblicità della Fiat del 2007, che mette al centro la memoria collettiva del periodo tra il dopoguerra e il 2000. Di conseguenza lo spot si presta bene a un’analisi del rapporto tra memoria e identità, sollevando domande e riflessioni sulla difficile trasmissione della storia italiana del dopoguerra, un tema che avrebbe forse meritato un contributo tutto a sé. Tocca quindi al terrorismo degli anni di piombo, nel contributo di Marie Andreasen sulle narrazioni autobiografiche di due ex-militanti di sinistra, nella forma di interviste rilasciate per due programmi televisivi molto diversi fra di loro. Confrontando i modi diversi con cui gli ex-militanti ripensano le loro azioni a livello individuale - l’uno dispiaciuto e dimesso, l’altro senza alcun rimorso - Andreasen giunge a una conclusione un po’ ingenua, proponendo un percorso di riconciliazione a livello nazionale senza però spiegare bene che forma dovrebbe prendere questo percorso. Daniele Salerno, infine, chiude il volume con un interessante saggio sui misteri italiani raccontati tramite le fiction televisive, dove offre spunti di riflessione sulle modalità con cui vengono raccontate le storie ‘secrete’ d’Italia nella finzione filmica, applicando le sue ipotesi alla fiction *Il delitto di Via Poma* del 2011, sull’uccisione di Simonetta Cesaroni nel 1990.

Preso nel suo complesso e dal punto di vista di chi non legge lo spagnolo, il volume non raggiunge perfettamente lo scopo di identificare i paralleli transnazionali tra l’Italia e la Spagna, in parte per il fatto che bisogna appunto saper leggere entrambe le lingue. Forse una conclusione generale, in cui i curatori avessero tirato le

somme dei lavori presentati mettendo in evidenza i collegamenti transculturali di cui si è tanto parlato nell'introduzione, avrebbe potuto compensare questa lacuna. Va poi notato che il volume assomiglia molto agli atti di un convegno, e ciò non rappresenta spesso un pregio. Eccetto il saggio di apertura della Bull, gli articoli italiani sono spesso molto brevi o troppo compatti, e di conseguenza non riescono sempre a offrire un'analisi soddisfacente. In qualche caso i commenti finali si leggono addirittura come un discorso di chiusura adatto più a una relazione verbale che a un articolo scritto. Lascia poi perplesso l'invito di alcuni autori di guardare dei video su Internet prima di leggere l'articolo; una selezione di screenshot inclusi nel testo (diritti d'autore permettendo) sarebbe stata, per chi scrive, più idonea. Infine, ogni tanto mancano riferimenti a testi rilevanti, mentre alcune tematiche potevano essere sviluppate ulteriormente. Senz'altro il grande numero dei contributi (tra cui i due testi bilingui) non ha permesso di elaborare i singoli contributi o di complementare le tematiche con eventuali articoli aggiuntivi, ma in quel caso una pubblicazione divisa in due volumi sarebbe stata una soluzione più felice, anche per dare più equilibrio al libro in cui ora domina la parte spagnola su quella italiana. Detto ciò va comunque riconosciuto il tentativo di uscire dalla dimensione di una singola area linguistica e geografica e di superare le barriere disciplinari, avviando una discussione sui conflitti di memoria che accomunano gran parte dei paesi europei, e soprattutto, sui modi più efficaci di colmare le divisioni. Una discussione più urgente che mai.

Andrea Hajek
Via Simone 9
44028 Poggio Renatico (FE) (Italia)
andreahajek@gmail.com

Anno 31, 2016 / Fascicolo 2 / p. 152-154 - www.rivista-incontri.nl
http://doi.org/10.18352/incontri.10182 © The author(s) - Content is licensed under a Creative Commons Attribution 3.0 Unported License - Publisher: Werkgroep Italië Studies in cooperation with Utrecht University Library Open Access Journals

La sfida della letteratura italo-somala

Recensione di: Simone Brioni, *The Somali Within. Language, Race and Belonging in ‘Minor’ Italian Literature*, Oxford, Legenda, 2015, 188 p., ISBN: 9781909662643, £ 55,00.

Serena Alessi

The Somali Within di Simone Brioni, Assistant Professor alla Stony Brook University, si inserisce pienamente all'interno degli studi postcoloniali che negli ultimi vent'anni hanno iniziato a interessare la critica letteraria italiana. Attraverso l'analisi di un corpus eterogeneo di testi, Brioni esamina il ruolo che nel grande quadro della letteratura nazionale italiana ha la letteratura italo-somala, cioè scritta in italiano da autori e autrici italiani che provengono dalla Somalia, o le cui origini familiari sono somale. Il libro, in cui si analizzano romanzi e racconti di Garane Garani, Crisitna Ubah Ali Farah, Kaha Mohamed Aden, Shirin Ramzanali Fazel e Igiaba Scego, è composto da tre capitoli - *Language, Race e Belonging* - incorniciati da un'introduzione e una conclusione.

Come si spiega nell'introduzione, il libro muove dall'analisi della cosiddetta letteratura minore che danno Deleuze e Guattari nel loro *Kafka. Per una letteratura minore*, con cui l'autore è in continuo dialogo. Sempre nell'introduzione, inoltre, Brioni riflette acutamente sul controverso uso del termine 'postcoloniale', introducendo contestualmente il problema tutto italiano di un passato coloniale mai propriamente assimilato - o comunque indebitamente valutato - dai discorsi ufficiali della politica e della storiografia.

Nel capitolo *Language* Brioni analizza le strategie linguistiche e narrative presenti nella letteratura italo-somala, sempre attraverso l'esame di casi studio. È qui che si trova uno dei concetti chiave del suo libro, cioè quello della deterritorializzazione. Brioni riprende l'uso che Deleuze e Guattari fanno del termine, e lo ripropone nel particolare caso dei testi di autori italo-somali, affermando che l'inserzione di parole somale nel testo italiano non solo provoca un dislocamento geografico ma spinge il lettore a interrogarsi e cooperare attivamente per attivare il significato del discorso. Da qui l'idea che la letteratura italo-somala sia un luogo di rottura e resistenza:

Deterritorialization disrupts the model that presumes a mutual exclusiveness between national languages and might be considered an act of cultural resistance. Somali Italian literature - to different extent - breaks the rhythm of Italian discourse, and creates a new hybrid style that shakes Italian readers from their linguistic complacency. (p. 55)

Di conseguenza, Brioni demolisce sapientemente l'illusione - come la chiama lui, riprendendo Terry Eagleton - della monolingua e della monocultura, cioè l'ipotesi

erronea che i confini di una lingua e di una cultura siano coincidenti con quelli di una nazione.

Nel secondo capitolo, *Race*, Brioni si sofferma invece sulla rappresentazione dell'identità dei soggetti protagonisti dei testi esaminati. Dimostra che molte opere della letteratura italo-somala presentano un cronotopo rizomatico, cioè una rappresentazione dello spazio-tempo non lineare. L'analisi del cronotopo serve a Brioni per far luce sulle caratteristiche della narrazione del concetto di razza, anche questo mai descritto secondo dei criteri univoci. Brioni acutamente collega i fenomeni del razzismo odierno - non più basato su un'idea di superiorità biologica, ma su una presunta incompatibilità culturale - alla mixofobia del periodo coloniale. I testi analizzati nel libro di Brioni propongono tutti un collegamento con la storia presente, a prescindere dall'ambientazione della narrazione, e Brioni interpreta questo legame come una risposta al razzismo, che la letteratura Italo-somala destruttura, collocandolo sempre in prospettiva storica.

Nel capitolo *Belonging*, poi, Brioni si sofferma sulle tendenze che descrivono le molteplici e coesistenti appartenenze identitarie nella letteratura italo-somala, come ad esempio l'uso dell'eteroglossia e di forme parzialmente autobiografiche che contribuiscono alla creazione di un immaginario e di una storia collettiva.

Infine, nella conclusione, Brioni rilancia la sfida già enunciata nell'introduzione: quella di ripensare la letteratura in una prospettiva transnazionale e quindi di considerare quella italo-somala come un'opportunità. Seguendo questa proposta, si considererà l'appellativo 'minore' non come uno status temporale, ma anzi come una 'condizione di rivoluzione' all'interno della grande letteratura. E la letteratura postcoloniale italiana si configura quindi come uno spazio transnazionale, un terzo spazio 'beyond the concept of nation [...]. As such "the third space" replaces the two monolingual and apparently antithetical realities that have generated it' (p. 58). Italiano e somalo non saranno più quindi percepiti in maniera statica, ma si configurano sempre in divenire.

Il rischio del progetto, come afferma Brioni stesso, è quello di riproporre involontariamente le stesse dinamiche che la letteratura italo-somala soverte, cioè di partire da una prospettiva maschile, bianca ed eurocentrica per osservare l'oggetto di studio come un qualcosa di estraneo ed esotico. L'autore non incorre in questo limite, ma anzi instaura uno scambio continuo con la voce degli scrittori che prende in esame, dimostrando al contempo una grande abilità nel collocarsi tra gli studi critici già pubblicati nell'ambito dei postcolonial studies. Muovendo da questi, Brioni propone un'analisi originale e affascinante delle questioni chiave inerenti alla letteratura italo-somala e del corpus di testi presi in esame. Brioni mostra il passaggio dalle prime pubblicazioni dei loro libri - quando l'etichetta di 'scrittori migranti' racchiudeva un confuso numero di autori e quando si usavano molte più indicazioni paratestuali - alle più snelle edizioni recenti che rinunciano alla pretesa di definire gli autori secondo la loro appartenenza culturale. Tra le analisi più interessanti dei testi scelti mi limito a ricordare qui quella di *Oltre Babilonia* di Scego, dove Brioni acutamente esamina la rappresentazione dei soggetti queer presenti nel romanzo, e quella di *Madre Piccola* di Ali Farah. Quest'ultimo libro viene presentato alla luce del pensiero di Hélène Cixous e in particolare del saggio *Stigmata*, in un'affascinante analisi che associa il colonialismo a una ferita corporale e che rilegge il ruolo dell'autobiografia nella letteratura postcoloniale secondo la definizione di scrittura femminile proposta da Cixous. Il legame tra *postcolonial* e *gender* non è un caso, e Brioni lo fa emergere distintamente. L'autore evidenzia, infatti, la presenza di una maggioranza di autrici nella letteratura italo-somala, che spiega alla luce di una discriminazione razziale che per le donne va di pari passo con quella sessuale e che quindi permette alle scrittrici di avere una speciale prospettiva da cui analizzare il colonialismo e i suoi effetti.

Inoltre, Brioni afferma chiaramente, ed è qui un altro punto del libro degno di nota, che - nell'analisi dei testi esaminati - ‘issues of class, education, gender, and language must be considered as they contribute to envision multifaceted identities’ (p. 112). L'intersezionalità diventa quindi caratteristica essenziale dello studio dello spazio transnazionale creato dalla letteratura italo-somala, dove i soggetti non solo decostruiscono il razzismo, ma si muovono contemporaneamente all'interno di una plurisessualità, di una transculturalità e tra diverse classi sociali.

Serena Alessi
British School at Rome
Via Antonio Gramsci 61
00197 Roma (Italia)
serena.alessi.2011@live.rhul.ac.uk

Storia in televisione e storia della televisione in Italia

Recensione di: Damiano Garofalo, Vanessa Roghi (a cura di), *Televisione. Storia, Immaginario, Memoria*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2015, 270 p., ISBN: 9788849846058, € 16,00; Monica Jansen, Maria Bonaria Urban (a cura di), *Televisionismo. Narrazioni televisive della storia italiana negli anni della seconda Repubblica*, Venezia, Edizioni di Ca' Foscari - Digital Publishing, 2015, 176 p., ISBN: 9788869690440 (e-book, OA).

Paolo Noto

In uno dei saggi contenuti in *Televisionismo*, discutendo *Il cuore nel pozzo* (Alberto Negrin, 2005), la controversa miniserie trasmessa da Rai Uno e dedicata alla questione delle “foibe”, Susanne C. Knittel afferma: ‘In tutta onestà, può sembrare irragionevole pretendere un alto grado di rigore storico da un genere come il melodramma televisivo’ (p. 71). In questa frase può essere condensato il senso dell’intero volume: cosa ci si può aspettare da prodotti che assolvono una funzione di intrattenimento attraverso specifici codici di genere? Quale grado di accuratezza, o quale tipo di trattamento storiografico degli eventi narrati, sarebbe plausibile e opportuno? Tuttavia, è possibile liquidare come semplice *entertainment* prodotti che affrontano questioni di grande rilevanza per la storia nazionale, e che - soprattutto - sono realizzati esattamente con l’intento istituzionale di presentarsi quali fonti credibili di conoscenza storica, nel quadro della tradizionale funzione educativa del servizio pubblico?

Il neologismo *televisionismo* serve proprio a questo: indica il revisionismo televisivo, la capacità che il mezzo televisivo, attraverso lo strumento principe della serialità breve, ha avuto di proporre letture alternative di fenomeni conosciuti, o rappresentazioni inedite di fatti poco noti della storia nazionale. La questione della relazione tra TV, in particolare di servizio pubblico, e narrazione storica è tutt’altro che nuova, ma il volume di Jansen e Urban ha il merito di scavare in profondità nella produzione italiana recente, analizzando in modo pressoché esaustivo le principali fiction televisive, con qualche sortita riservata a film per il grande schermo, dedicate nel corso degli anni a un ampio ventaglio di eventi o temi quali mafia e criminalità organizzata (*Il generale Dalla Chiesa*, *Il capo dei capi*, *Romanzo Criminale*), Shoah (*Perlasca, un eroe italiano*), fascismo (le rievocazioni della biografia mussoliniana), emigrazione interna o transnazionale (*Il grande Torino*, *Marcinelle*), terrorismo (attraverso progetti realizzati come *Donne armate* o rimasti sulla carta come *Il permesso* di Giuseppe De Santis), processo di unificazione nazionale (*L’ultima*

frontiera), boom economico (*Raccontami*), la questione del confine orientale al termine della Seconda guerra mondiale (*Il cuore nel pozzo*).

Il quadro che emerge dai saggi non è confortante: le miniserie si rendono spesso responsabili di quello che Emiliano Perra chiama ‘feticismo narrativo’ (p. 57): mettono in scena traumi di cui non riescono a rendere pienamente conto, perpetuano stereotipi etnici legati al colonialismo interno, visioni pacificatorie del passato e in particolare delle responsabilità italiane in drammi di portata globale (colonialismo, Shoah, Seconda guerra mondiale). La persistenza del paradigma vittimario consente la riproposizione incontrollata di figure di “bravo italiano”, soggetto alle dure prove imposte da una Storia spesso rappresentata come Destino, più che come catena di eventi le cui responsabilità meriterebbero ben altre indagini e approfondimenti. La costruzione di legami visivi e narrativi tra fatti storici e disastri frutto del caso conduce di norma alla ‘riconciliazione “redentoria” delle memorie ferite, individuali e collettive’ (Jansen, Lanslots, p. 97).

Tutti gli autori e le autrici concordano sulla scarsa capacità di questi prodotti di offrire una visione critica o in qualche misura disturbante delle questioni messe in scena. L’indagine si sofferma su prodotti trasmessi da reti generaliste e in particolare dalla Rai e usa in modo esaustivo gli strumenti offerti dall’analisi testuale (anche il sofisticato modello neo-Durkheimiano proposto da Mauro Sassi nella sua analisi di *Perlasca* e *Il generale Dalla Chiesa* fa comunque leva su modalità di organizzazione del contenuto e sull’arco di trasformazione dei personaggi principali). Il volume quindi non offre ai lettori soltanto *case studies* di fiction dedicate a eventi centrali nella vita culturale italiana (di cui sono spesso ricostruiti gli antecedenti storici in film o sceneggiati dei decenni precedenti, il reticolo intermediale e intertestuale che Andrea Hajek, nel suo capitolo, definisce in termini di ‘pre-mediazione’), ma riconduce i prodotti televisivi ad altri dispositivi extratestuali di trasmissione della memoria (giornate del ricordo, memoriali, eventi speciali), costituendo così un fondamentale punto di partenza per chi in futuro vorrà indagare questi stessi prodotti e troverà nelle dettagliatissime bibliografie accluse a ogni capitolo riferimenti per impostare il proprio lavoro.

Restano sullo sfondo questioni chiaramente estranee all’impianto e alle finalità strette del volume e che, proprio per questo, può essere utile menzionare per sottolineare come il discorso avviato da *Televisionismo* insista su questioni sensibili, che necessitano di essere trattate anche con altri mezzi. Tali questioni sono, almeno, due. La prima ha a che fare con le modificazioni apportate al panorama della fiction televisiva dopo l’ingresso e l’emergente protagonismo di un player come Sky Italia e che ha portato, se non altro per necessità di distinzione e costruzione del *brand*, alla produzione di serie che sembrano avviare discorsi meno scontati e assolutori sul passato recente (il riferimento è soprattutto 1992), costringendo in qualche misura anche il servizio pubblico a rivedere le proprie prassi (un caso da valutare, in questo senso, è quello recentissimo di *La mafia uccide solo d'estate*). L’altra riguarda invece il complesso processo di lettura e di appropriazione di questi prodotti, che investe attori differenti: i *broadcaster* in quanto produttori guidati dal loro ruolo istituzionale, la critica televisiva e più in generale i discorsi sociali in quanto mediatori di relazioni tra testi e pubblico, e infine proprio gli spettatori in quanto utenti di racconti storici che sono pensati anche per contribuire alla costruzione di una visione storica condivisa.

Alcuni di questi spunti sono raccolti – in un dialogo non esclusivamente implicito, vista la presenza di tre autori del volume appena discusso (Jansen, Urban e Perra) – da un altro lavoro collettaneo, per molti versi complementare a *Televisionismo: Televisione. Storia, Immaginario, Memoria* curato da Damiano Garofalo e Vanessa Roghi. Disegnato a partire dall’obiettivo ambizioso di contribuire all’elaborazione di una storia culturale

della televisione in Italia, il libro è suddiviso in tre sezioni definite sinteticamente dal sottotitolo.

Nella prima parte i contributi offrono proposte per ripensare la storia della televisione italiana a partire da assi interpretativi finora trascurati e da fonti che, per assonanza con quanto avvenuto nella storia del cinema, potremmo definire non-video. Enrico Menduni e Andrea Sangiovanni concordano nei loro saggi, dedicati rispettivamente alla televisione degli esordi e a quella degli anni di crisi del monopolio, sul fatto che la scarsa considerazione storiografica verso la funzione di *entertainment*, pure istituzionalmente sancita, abbia portato a una tradizione che ha probabilmente sopravvalutato il versante educativo e “impegnato” del medium, sminuendo, per converso, l’importanza del lato “privato”, di intrattenimento, nella costruzione di un linguaggio largamente condiviso e di modalità di relazione con il pubblico. Mariagrazia Fanchi e Luca Barra propongono di utilizzare fonti innovative per affrontare la storia della televisione nazionale: le riviste cattoliche del dopoguerra e in particolare i dibattiti lì dedicati alla specificità e le funzioni del nuovo mezzo, che rendono conto di un quadro ideologico decisamente meno monolitico di quanto si potrebbe immaginare, e quello dei palinsesti, tracce scritte del processo di distribuzione dei contenuti, interfacce che mettono in comunicazione i diversi oggetti e attori coinvolti nel processo televisivo (istituzioni, programmi, spettatori) e consentono quindi di ripensare ‘la storia della TV italiana [...] anche come il frutto di alcune scelte distributive, più o meno consapevoli, apparentemente banali’ (p. 92).

I saggi della seconda sezione prendono in esame casi esemplari di costruzione dell’immaginario storico da parte della televisione italiana. Giuliana Galvagno offre un resoconto degli sceneggiati trasmessi dalla Rai in occasione del centenario dell’unificazione nazionale, mostrando come l’interesse per tale tematica travalichi la ricorrenza stretta per trasformarsi quasi in un genere della narrazione televisiva nazionale. Vanessa Roghi mostra, con puntuali riferimenti a materiali custoditi presso le Teche Rai, come la scelta e il trattamento di argomenti di carattere storico da parte dei programmi del servizio pubblico, in un arco temporale assai esteso (dal 1961 al 1994), renda conto della capacità della TV italiana di adattare sguardo, interessi e taglio editoriale alle sempre mutevoli situazioni politiche e sociali. Jansen e Urban ribadiscono i limiti delle fiction di argomento storico di Rai e Mediaset già approfonditi nel volume da loro curato e indicano, nella serialità “quality” dei canali a pagamento, oltre che nel riemergente documentario contemporaneo, una valida alternativa al *televisionismo* superficiale dei broadcaster generalisti. La seconda parte è chiusa dall’intervento di Guido Vitiello che, prendendo spunto dal caso di *Romanzo criminale - La serie*, e del suo uso nel dibattito pubblico relativo a recenti casi politici e di cronaca giudiziaria, osserva che l’inconsistenza di contro-narrazioni televisive della storia nazionale trovi le proprie radici proprio nell’assenza di versioni ragionevolmente condivise della stessa: le narrazioni “alternative”, in questo scenario, finiscono per confondersi con quelle dominanti, a prenderne il posto in un sistema dominato dalla ‘retorica del complotto’ (p. 154).

La terza sezione del volume ospita saggi che, partendo spesso da analisi qualitative dei processi di ricezione, si domandano quali siano gli immaginari prodotti dalla televisione italiana e che tipo di rapporto instaurino con la sfera pubblica. Damiano Garofalo adotta un punto di vista “ecologico”, che prevede l’inclusione della TV nell’ambiente più ampio definito dalla vita quotidiana degli uomini e delle donne che entrano in contatto con il medium, e studia, attraverso i racconti di vita di spettatori di estrazione operaia e contadina, l’impatto che la TV ha avuto, soprattutto negli anni della sua affermazione, nella riorganizzazione del tempo libero (e in molti casi nell’emersione della nozione stessa di tempo libero). Piermarco Aroldi propone gli esiti di un progetto di ricerca dedicato alla ricezione della TV nell’esperienza e nella

memoria dei *baby boomer*, sottolineando in particolare l’importanza delle strategie di “conversione” del mezzo, vale a dire di ‘attribuzione di significati culturali e sociali ai testi della TV e alle specifiche pratiche del loro consumo’ (p. 191), nonché la capacità della televisione di costruire efficacemente una memoria condivisa di se stessa in chiave nostalgica e mitologica. Anche l’intervento di Olimpia Affuso parte dai risultati di una ricerca sul campo, dedicata in questo caso al ruolo dei media nella costruzione della memoria politica nella sfera pubblica. La conclusione della studiosa è che i media non costruiscano né distruggano la memoria, ma siano attori (necessari, non sufficienti) tra gli altri nei processi di formazione ed elaborazione del ricordo. Nell’ultimo saggio di questa parte del volume, Emiliano Perra ragiona su un esempio estraneo alla televisione italiana (*The Promise*, miniserie di Channel 4) e combina analisi del contenuto e indagine sulla ricezione per mostrare come la serie diventi supporto di una ‘memoria multidirezionale’ (p. 239), capace di partire da un evento situato nel passato per investire in maniera critica temi rilevanti nel presente quali l’eredità imperiale e postcoloniale, o la relazione tra antisionismo e antisemitismo nella società contemporanea.

Il volume è chiuso da due dense interviste a Francesco Casetti e Mario Morcellini, utilissime per comprendere il processo tutt’altro che lineare con cui gli studi sulla televisione sono stati accolti, a livello accademico, nel solco di tradizioni disciplinari differenti ed entrambe in via di consolidamento in Italia tra anni Settanta e Ottanta: la sociologia da un lato e i *film studies* dall’altro.

Rispetto al volume di Jansen e Urban, questo di Garofalo e Roghi è inevitabilmente meno omogeneo dal punto di vista tematico e i testi, più che offrire una chiave di lettura coerente di un genere fondamentale della televisione contemporanea, consentono di accedere ad analisi di fenomeni specifici, indagini qualitative, proposte metodologiche e storiografiche. Letti in parallelo, tuttavia, i due volumi si offrono come validi supporti per percorsi di studio e di ricerca incentrati sulla storia della TV e sulla Storia in TV, mostrando al contempo come i due campi siano più spesso interrelati che separati.

Paolo Noto
Università di Bologna
Dipartimento delle Arti
Via Barberia 4
40123 Bologna (Italia)
paolo.noto2@unibo.it

SEGNALAZIONI - SIGNALEMENTEN - NOTES

Juryrapport voor de onderzoeks prijs Werkgroep Italië Studies 2015

a. Doelgebied en jury

De onderzoeks prijs van de Werkgroep Italië Studies 2016 bekroont een wetenschappelijke, historische studie (inclusief geschiedenis van de wijsbegeerde en geschiedenis van de media) die in 2013, 2014 of 2015 is verschenen. Monografieën, verzamelbundels en artikelen komen in aanmerking. Niet gepubliceerde dissertaties kunnen niet worden bekroond. Meer informatie betreffende het reglement en potentiële laureaten is te vinden op: <http://www.italiestudies.nl/prijzen/onderzoeks prijs>. De jury voor de onderzoeks prijs 2015 was als volgt samengesteld: Maria Bonaria Urban, Arno Witte & Hans Cools (allen bestuursleden van de WIS).

b. Verslag van de jury betreffende historische studies over Italië die verschenen zijn in jaren 2013-2015

Lange tijd hielden historici uit de Lage Landen zich nauwelijks met Italiaanse geschiedenis bezig. Zowel in 2003 als in 2006 besloot de jury de Onderzoeks prijs van de WIS voor historische studies niet uit te reiken. Anders dan een decennium geleden had de jury ditmaal een *embarras du choix*. Dat maakte haar werk moeilijker. Maar deze vaststelling is verheugend voor het vakgebied van de Italië Studies en zij geeft extra luister aan het werk van de laureaat. Eerder dan van de spreekwoordelijke ‘eenogige koning in het rijk der blinden’, is hier sprake van een historicus met bovennatuurlijke gaven.

Die laureaat kan bovendien als trendsetter gelden. Tijdens de afgelopen jaren promoveerden aan verschillende Nederlandse en Vlaamse universiteiten historici op proefschriften met vroegmoderne of hedendaagse Italiaanse onderwerpen. Zij werken die momenteel om tot handelsedities, vaak bij prestigieuze academische uitgeverijen. Een enkel boek verscheen al in 2016: te laat om nog voor deze editie van de prijs mee te dingen. Maar hun auteurs solliciteren nu alvast naar de volgende ronde. De jury denkt daarbij in het bijzonder aan de vergelijkende contemporaine geschiedenis van Pepijn Corduwener en Tamara van Kessel.

In de verslagperiode 2013-2015 verschenen wel drie klassieke maar heel verschillende Italiaanse teksten in vertaling. De bezorgers voorzagen ieder van deze vertalingen van forse, begeleidende historische studies. Het gaat om:

- Asker Pelgrom, *Mario Rignani Stern. Sergeant in de sneeuw. Herinneringen aan de aftocht uit Rusland*, Amsterdam (Arbeiderspers), 2014.
- Dirk Verhofstadt m.m.v. Etienne Vermeersch, *250 jaar over misdaden en straffen. Cesare Beccaria*, Antwerpen (Houtekiet), 2014.
- Lodewijk Wagenaar & Bertie Eringa, *Een Toscaanse prins bezoekt Nederland. De twee reizen van Cosimo de' Medici. 1667-1669*, Amsterdam (Uitgeverij Bas Lubberhuizen), 2014.

Deze drie boeken verschenen bij gerenommeerde uitgeverijen en richtten zich op een breder publiek. Hun ruime verspreiding geeft meteen aan dat Nederlandstalige lezers blijvende belangstelling hebben voor de Italiaanse cultuur en samenleving in heden en

verleden. Met z'n allen hebben we grote bewondering voor de Italiaanse flair en levensstijl. Maar tevens maken wij ons zorgen over de economische en maatschappelijke stagnatie die nu al ruim twee decennia lang één van onze belangrijkste Europese partners in zijn greep houdt. Die bezorgdheid komt tot uiting in een reeks journalistieke boeken met een stevige historische inslag. In het bijzonder dacht de jury daarbij aan:

- Bas Mesters, *Italiaanse streken. Een Romeinse wandeling door een land op drift*, Amsterdam (Bert Bakker), 2015.
- Ine Roox, *Italië. De schaduwkant van een zonovergotten land*, Amsterdam en Antwerpen (De Bezige Bij), 2014.
- Andrea Vreede, *Super Mario Monti. De professor die Italië en de Euro moest redden*, Schoorl (Uitgeverij Conserve), 2013.

Bij de vorige ‘historische’ editie van de Onderzoeks prijs moest de jury uiteindelijk een keuze maken tussen een cultuurhistorisch werk of een studie met een sterke sociaal-economische inslag. Ook ditmaal zag zij zich voor soortgelijke afwegingen geplaatst. Het boek van de jonge, Vlaamse historicus Jeroen Puttevils, *Merchants and Trading in the Sixteenth Century. The Golden Age of Antwerp*, London (Pickering & Chatto), 2015 kan als de pendant van de door de WIS bekroonde studie van Maartje van Gelder worden gezien. Waar Maartje van Gelder het wedervaren van Nederlandse, in casu vooral Antwerpse kooplieden in zeventiende-eeuwse Venetië, reconstrueerde, krijgen bij Jeroen Puttevils Italianen en met name de Venetianen in Antwerpen het volle pond. Toch ligt de focus bij Jeroen Puttevils uiteindelijk toch op Antwerpen als commercieel centrum.

Naast de ‘Italo-Nederlandse contacten’ richtten beoefenaars van de Italië Studies zich traditioneel op de cultuurgeschiedenis. In Nijmegen, waar archeologen, classici en oud-historici samenwerken in de Onderzoeksgroep ‘The Ancient World’ resulteert die belangstelling onder andere in ruime aandacht voor de geschiedenis van de archeologie. Eerder vanavond hoorden wij Floris Meens over Ersilia Caetani Lovatelli en Nathalie de Haan bereidt er een studie over Umberto Zanotti Bianco voor. Breder nog van opzet is het vorig jaar verschenen monumentale boek van Eric Moormann *Pompeii’s Ashes. The Reception of the Cities buried by the Vesuvius in Literature, Music and Drama*, Boston, Berlin & München (De Gruyter), 2015. In deze prachtige studie beschrijft de Nijmeegse hoogleraar hoe al meteen na de start van de opgravingen in het midden van de achttiende eeuw een stroom van reisverhalen, romans en lyrische poëzie over de laatste dagen van Pompeï en Herculaneum op gang kwam. In de negentiende eeuw kwam daar muziek en met name opera bij en in de twintigste eeuw volgden filmproducties. Beide verdwenen steden deden de Europese verbeelding op hol slaan. Meer nog dan als een Italiaanse leest *Pompeii’s Ashes* dan ook als een fascinerende Europese cultuurgeschiedenis van de afgelopen tweehonderdvijftig jaar en als dusdanig zal zij beslist lof oogsten.

Na rijp beraad heeft de jury er dan ook voor gekozen een cultuurhistorische studie te bekronen die nauwer op de Italiaanse geschiedenis is toegesneden. Net zoals de vorige keer toen de historische wetenschappen aan beurt waren, opteert zij voor de bewerking (en in dit geval ook vertaling) van een dissertatie. Daarmee bekroont zij een relatief jonge wetenschapper wiens loopbaan in de komende decennia ongetwijfeld een nog hogere vlucht zal nemen. Deze onderzoeks prijs is dan ook uitdrukkelijk als aanmoediging bedoeld. Dat betekent overigens niet dat de laureaat nog geen aansprekende onderzoeksresultaten kan voorleggen. Wel integendeel, tijdens het afgelopen decennium publiceerde hij tal van artikelen op het snijvlak van de intellectuele, de wetenschaps- (in het bijzonder die van de geneeskunde) en de religieuze geschiedenis. Daarbij legt hij een grote voorliefde aan de dag voor de tweede helft van de zestiende en de zeventiende eeuw, de periode van de ‘katholieke

hervorming'. Anders dan een eerdere generatie van geleerden legt de laureaat daarbij niet de klemtoon op de onmiskenbare successen die de kerk bij haar contrareformatorisch offensief boekte. Wel beschouwt hij deze stroming als een brede intellectuele en religieuze beweging die, met alle middelen die haar ter beschikking stonden, greep probeerde te krijgen op een snel veranderende omgeving.

Kern van Jetze Toubers oeuvre tot nu toe, ik denk immers dat ik u intussen de naam van deze Utrechtse geleerde wel mag verklappen, is zijn in 2014 bij het prestigieuze uitgevershuis Brill verschenen, *Law, Medicine, and Engineering in the Cult of the Saints in Counter-Reformation Rome. The Hagiographical Works of Antonio Gallonio, 1565-1605*. In deze intellectuele biografie analyseert Jetze Touber op systematische wijze de vele geschriften van de zestiende-eeuwse oratoriaan Antonio Gallonio. Zoals de titel al aangeeft, besteedt Jetze daarbij in het bijzonder aandacht aan drie aspecten: kerkelijk recht, geneeskunde en ietwat morbide technologie, met name de hulpmiddelen die heidense booswichten inzetten bij het martelen. Gallonio schreef immers ter bevordering van de heiligencultus. Hij wilde demonstreren hoe wonderbaarlijk zijn helden wel niet waren, welke helse pijnen zij hadden doorstaan en welke mysterieuze ziektebeelden op hun voorspraak waren geweken. Kortom om zijn hagiografische doelstellingen te bereiken deed Gallonio een beroep op toen nog jonge wetenschappelijke kennis.

Jetze Touber heeft dus een prachtig boek geschreven waarvan de ambities veel verder reiken dan een eenvoudige analyse van de contrareformatorische ijver van Antonio Gallonio en diens mede-oratorianen, niet in het minst Filippo Neri, de stichter van de orde en de vermaarde kerkhistoricus en kardinaal Cesare Baronio. In een heldere, loepzuivere stijl (hulde ook aan vertaler Peter Longbottom) laat Jetze Touber zien hoe nauw verweven de drie genoemde wetenschapsgebieden in de late zestiende en vroege zeventiende eeuw nog waren, maar ook met welk religieus doel dilettant Gallonio hen aanwendde. In Gallonio's ogen waren het natuurlijke en het bovennatuurlijke onlosmakelijk met elkaar verbonden en beide golden ze als onderdelen van het goddelijk heilsplan dat hij middels zijn werk hoopte te ontrafelen.

De grote verdienste van Jetze Touber is het dat hij die voor ons vreemde leefwereld van Antonio Gallonio volstrekt geloofwaardig heeft gemaakt. Jetze Touber verstaat de kunst zijn lezers rond te leiden in het vreemde land dat het verleden, naar het beroemde woord van L.P. Hartley, is. De jury hoopt dan ook dat hij met dat gidsen nog tot in lengte van jaren mag doorgaan en hoopt daar haar steentje toe bij te dragen door Jetze Touber de Onderzoeks Prijs voor Historische Wetenschappen voor de periode 2012-2015 van de Werkgroep Italië Studies toe te kennen.

De jury (Maria Bonaria Urban, Arno Witte & Hans Cools), Amsterdam, 4 oktober 2016.

Hans Cools
Fryske Akademy
Doelestraat 8
8911 DX Leeuwarden (Nederland)
hcools@fryske-akademy.nl

Rapporto della giuria del premio di laurea Werkgroep Italië Studies 2016

Il premio di laurea è stato istituito dal Werkgroep Italië Studies per stimolare e sostenere i giovani laureati che si occupano di studi di ambito italiano nei Paesi Bassi e nelle Fiandre. Alla giuria, composta in questa occasione da Claudio Di Felice (Università di Leiden), Maartje van Gelder (Università di Amsterdam), Arno Witte (Università di Amsterdam; responsabile per il settore della storia dell'arte al KNIR) e Maria Bonaria Urban (Università di Amsterdam), sono pervenute sette tesi di Master. La giuria desidera esprimere innanzitutto viva soddisfazione per la qualità dei lavori che spaziano dalla letteratura all'archeologia, dalla linguistica alla storia, dalla storia culturale alla storia dell'arte, e in termini cronologici si dispiegano dall'antichità alla contemporaneità. Ciò è una prova inequivocabile della rilevanza della cultura italiana negli studi umanistici al di fuori dei confini nazionali.

Passando alla procedura seguita, la giuria ha stabilito i seguenti criteri di valutazione:

- 1.l'originalità del tema e dell'approccio metodologico,
2. la qualità dei risultati raggiunti,
- 3.l'equilibrio fra il tema della ricerca e la struttura della tesi e dell'argomentazione,
4. la rilevanza della ricerca nell'ambito degli studi italiani.

Sulla base di ciò le tesi appaiono nel complesso, come già indicato, di buona qualità e alcune sono senza dubbio notevoli secondo uno o più dei criteri. Segue ora un breve giudizio sui singoli lavori secondo l'ordine alfabetico dei nomi degli autori.

La tesi di linguistica di Thomas Belligh (Università di Gent), *La frase presentativa in italiano: aspetti funzionali e cognitivi dell'alternanza tra il c'è presentativo e la struttura con inversione verbo-soggetto*, fornisce nuovi dati relativi a due tipiche costruzioni presentative dell'italiano, il c'è presentativo e l'inversione verbo-soggetto, con lo scopo di stabilire quando una forma viene preferita all'altra. Nella trattazione vengono formulate quattro possibili cause, ma solo due di esse sono discusse: la transitività verbale e la densità informativa, sebbene nelle conclusioni si ammetta la necessità anche di un approccio fonetico. L'autore stesso è consapevole della necessità di approfondire aspetti quali il comportamento dei verbi inerativi o la probabile influenza della prosodia, tuttavia resta limitato l'indispensabile confronto con le altre lingue e viene omesso quello con altre costruzioni topicalizzate pure diffuse nella lingua italiana. Nel complesso la tesi è un ottimo lavoro dal punto di vista teorico; inoltre la struttura è ben articolata e rivela una visione d'insieme della questione particolarmente consapevole e trasversale agli approcci teorici. Seppur le conclusioni siano convincenti, a giudizio della giuria si sarebbe potuto ampliare ulteriormente il campione d'analisi per trovare maggiori riscontri.

La tesi di Giuseppe Conti (Università di Utrecht), *Writing together in Italy. An analysis of community-collectives*, affronta lo studio dei collettivi di scrittura rapportandolo a un ampio dibattito critico e indicando l'Italia come l'esempio più emblematico di questo fenomeno letterario. Attraverso una discussione originale e accurata di varie teorie, pur disponendo di una limitata letteratura secondaria specifica sull'argomento, l'autore arriva a definire le specificità del fenomeno, per poi individuare una serie di criteri stilistici, narrativi e ideologici che considera peculiari e concentrarsi, infine, sull'analisi di quattro collettivi italiani e su quattro opere da loro prodotte. Dalla tesi si evince un ammirabile rigore metodologico e una notevole capacità di discutere criticamente i testi teorici. Seppur dall'inizio si afferma la forte rilevanza del fenomeno dei collettivi di scrittura italiani nel contesto globale, nella tesi non si approfondiscono in modo adeguato le ragioni di tale 'italianità'.

Probabilmente la ricerca sarebbe stata più calibrata e ancora più convincente se il caso italiano fosse stato letto in rapporto ad altre realtà culturali.

La tesi *The Hylas Panel from the Basilica of Iunius Bassus. Understanding ‘Egypt’ in Rome in the Fourth Century CE*, di Lennart Kruijer (Università di Leiden), discute criticamente il concetto culturale di “Egitto” nella tarda romanità alla luce dell’analisi di un pannello parietale che ritrae la scena del ratto di Ila da parte delle Ninfe, risalente alla prima metà del IV sec. d.C. Lo studio rivela le notevoli capacità d’indagine e di elaborazione argomentativa dell’autore che si muove con grande disinvoltura all’interno di un vasto quadro teorico e un amplissimo corpus bibliografico, affrontando l’analisi a 360° di vari oggetti simili. Ciascuno di essi viene riletto alla luce di diverse prospettive teoriche, anche se dall’argomentazione emerge la preferenza per una specifica chiave di lettura che viene comunque discussa criticamente. In definitiva, l’autore si confronta con la materia con grande maturità, anche se la complessità del tema si traduce in una struttura della tesi molto articolata, non sempre di immediata chiarezza per il lettore e in alcuni punti forse non totalmente equilibrata.

Nella sua tesi *The Pope under Pressure: Papal Propaganda in Times of Severe Crisis 1494-1549*, Loek Marten Luiten (Università di Nijmegen) affronta le forme di propaganda adottate dal papato nel periodo considerato alla luce di una serie di casi di studio. Nella discussione avanza l’idea di una forma di teatro politico-religioso come strumento di propaganda, per poi però soffermarsi soprattutto sulle lettere e i comunicati rivolti dal papa agli Asburgo e alla Francia. Il ricorso a un apparato imponente di fonti primarie è stato particolarmente apprezzato dalla giuria, trattandosi dell’approccio fondamentale per una ricerca storica, tuttavia l’esposizione della materia risulta non adeguatamente chiara o ben strutturata. Probabilmente la domanda di ricerca, il metodo e l’analisi sarebbero potuti essere maggiormente correlati per rendere i risultati della ricerca più convincenti per il lettore.

Anna-Luna Post (Università di Utrecht), nella sua tesi *A Social Network of Knowledge: the Functions of Knowledge in the Correspondence of Giovanni Garzoni (1429-1505)*, utilizza in modo assolutamente originale l’epistolario di Garzoni, in quanto non era stato finora analizzato sotto il profilo delle strategie di diffusione della conoscenza e delle sue funzioni sociali. Dal punto di vista teorico la ricerca fa riferimento al quadro metodologico offerto da Bethencourt-Egmond 2007, sebbene questa ricerca riguardi i contenuti di una corrispondenza epistolare e non la corrispondenza stessa. Adeguata appare inoltre la discussione della letteratura secondaria di ambito anglosassone, che ha consentito di superare alcuni nozionismi relativi alla cultura umanistica italiana (legati ad esempio ai concetti di *patronage*, *knowledge* o *culture*). Probabilmente l’esame delle fonti primarie poteva essere integrato attraverso archivi e testi in rete per colmare, tra l’altro, la lacuna delle in gran parte lettere dei corrispondenti di Garzoni. Infine l’approccio scelto, basato sostanzialmente sull’esame di stralci testuali, avrebbe probabilmente richiesto una contestualizzazione culturale e storica maggiormente approfondita per essere completamente convincente.

Nella tesi *In Fiume op zoek naar de natie. Fiume als historisch narratief en herinneringsplek van de Italiaanse natie*, Milou van Hout (Università di Amsterdam) si prefigge di analizzare come e perché si è affermata una narrazione storica attorno a Fiume e come questa città sia diventata un luogo di memoria e un simbolo della nazione italiana nel periodo compreso fra il Risorgimento e il fascismo. La tesi affronta un tema rilevante negli studi culturali italiani e la scelta di Fiume si rivela originale, rispetto al caso più noto di Trieste, così come si rivela vincente l’intuizione di interpretare lo sviluppo dell’immaginario della città, esterna ai confini nazionali, collegandola con l’evoluzione del discorso sulla nazione italiana nella sua totalità. Lo studio si inserisce nel solco delle ricerche sulla memoria culturale applicando il metodo

d'indagine dell'Imagologia. Nonostante la ricerca si inserisca in una corrente di studi ben riconoscibile, l'autrice dimostra di saper trattare criticamente gli studi esistenti prendendone le distanze e mettendo in luce l'originalità della propria linea argomentativa. Inoltre la ricerca si avvale di un'ampia selezione di fonti primarie, alcune inedite, altre conosciute ma non ancora sfruttate sotto questa luce. Infine, l'approccio tematico-cronologico che costituisce il filo rosso del discorso contribuisce al raggiungimento di un notevole equilibrio nella struttura e a una grande chiarezza espositiva.

Infine, Lotte van ter Toolen (Università di Groningen), con la sua tesi *Killing two birds with one stone: double tomb monuments*, affronta un tema sottovalutato ed interessante, cioè fa un inventario dei monumenti funerari per due persone risalenti al XV e XVI secolo nelle chiese romane al fine di verificare se si tratta di una sottogenere di questa tipologia di monumenti. La tesi rivela le indubbiie capacità di ricerca dell'autrice, la quale si è destreggiata con abilità sia nella discussione delle amplissime fonti secondarie sia nell'analisi del complesso corpus di materiali anche inediti di cui si è servita e che è andata a scoprire in loco. Dal punto di vista metodologico, la ricerca si concentra esclusivamente sull'analisi dei reperti, mentre sarebbe stato opportuno prendere in considerazione i fattori storici e contestuali in quanto ciò avrebbe permesso di spiegare i motivi di tale tipologia. Inoltre, sarebbe stata opportuna una chiara distinzione fra le due tipologie di monumenti analizzati nella ricerca: da un lato, le tombe destinate ad accogliere due defunti, dall'altro, gli epitaffi dedicati a due persone (il defunto e il committente) collocati presso monumenti funerari individuali.

Alla luce di queste considerazioni, si comprende che la giuria ha dovuto riflettere a lungo per stabilire quale fosse la tesi vincitrice del premio di laurea del Werkgroep Italië Studies 2016, che constava in un assegno di 500 euro, generosamente messo a disposizione dall'Istituto di Cultura di Amsterdam, e in un soggiorno per motivi di ricerca presso il KNIR, l'Istituto olandese di Roma, della durata di un mese. La giuria desidera dunque rinnovare i complimenti a tutti i partecipanti, in particolare coglie l'occasione per complimentarsi con la tesi che, giungendo alla fine della selezione, ha conteso il primo posto al vincitore e, alla fine, si è classificata seconda: si tratta della tesi di Lennart Kruijer.

Dopo una lunga discussione la giuria è finalmente giunta a individuare la tesi che, a suo giudizio, maggiormente soddisfa i criteri indicati. Per l'originalità con cui viene affrontato il tema, per la particolare rilevanza nell'ambito degli studi italiani, per la qualità dei risultati e l'equilibrio fra ricerca, argomentazione e struttura, la giuria ha unanimamente deciso di assegnare il premio di laurea del Werkgroep Italië Studies 2016 alla tesi *In Fiume op zoek naar de natie. Fiume als historisch narratief en herinneringsplek van de Italiaanse natie*, di Milou van Hout.

La giuria (Claudio Di Felice, Maria Bonaria Urban, Maartje van Gelder, Arno Witte), Amsterdam, 4 ottobre 2016.

Maria Bonaria Urban
Italië Studies
Universiteit van Amsterdam
Spuistraat 134
1012 VB Amsterdam (Paesi Bassi)
m.b.urban@uva.nl

Doing justice to Fava's cultural actions for freedom

This dissertation on Giuseppe 'Pippo' Fava (Palazzolo Acreide 1925 - Catania 1984) offers for the first time a comprehensive exploration of the work of this journalist, writer, playwright, scriptwriter and director and its narrative form of "cultural action" against the mafia. It is well structured and follows the univocal thesis that, to quote from the abstract, 'Fava's [...] narrative documents of the Southern soul have catalyzed critical consciousness and hope, from which contemporary forms of anti-mafia engagement have ensued' (p. 11). Taking as its primary object a journalist with an ethical conception of journalism and an existentialist journalistic orientation, Vantorre's "academic journalism" perfectly adheres to the topic and can be described as participatory or even embedded. This empathic approach does not hinder a reflective and relevant use of critical concepts - 'creative acts' and the dynamic concept of 'ideocultures' (Derek Attridge in *The Singularity of Literature*); 'existential journalism' (in reference to John Calhoun Merrill's academic pamphlet on *Existential Journalism*); 'conscientisation' as the result of Paulo Freire's critical pedagogy and of Augusto Boal's *Theatre of the Oppressed* - that form the spine of Vantorre's interpretation of Fava's *impegno*, and his personalist engagement as a writer and as an intellectual in Postwar Italy.

The theoretical framework follows organically from the case studies chosen to illustrate Fava's transmedial approach to his 'cultural actions for freedom' (Freire) in order to reach truth, justice and freedom: the case of Palma di Montechiaro and its journalistic and fictional stagings (part I, chapter 4), and the trial as a narrative device (part II). Palma di Montechiaro was the location as well as the subject of the 1960 *Convegno sulle condizioni di vita e di salute in zone arretrate della Sicilia occidentale*, which received the support of a large number of intellectuals concerned with the Southern Question. Fava's *processi in teatro* show how he uses the trial either as a narrative framework or as a metaphor to realize one of the cornerstones of his ethical conception of culture: 'Dove c'è verità, si può fare giustizia e difendere la libertà' (cit. p. 157 from 'Lo spirito di un giornale', in his *Giornale del Sud*, 11 October 1981). In both cases, as Vantorre states in her conclusion on p. 248, 'Fava's narrative *processi* openly argued for a greater complementarity between institutional justice and social justice'. This last reform should take place firstly in people's consciences and Vantorre shows convincingly the analogy between the symbiotic relationship between fiction and journalism in Fava's work on the one hand, and Freire's concept of 'problem-solving education' as a cultural practice of freedom (p. 247) on the other.

Although well structured and reasoned, some arguments could be questioned on their specific and general meaning. It might be asked whether the theoretical concepts chosen by Vantorre to explain the specificity of Fava's 'postmodern' *impegno* are also useful to give a more complete outline of the development of the role of the intellectual as a public figure and of intellectual forms of *impegno* in Postwar Italy. In one of the *promemoria* published on *I Siciliani*, after Fava's assassination by the Catanese mafia as its editor-in-chief on 5 January 1984, Vincenzo Consolo remembers him as a 'rumoroso e fastidioso estraneo'. In 1983, on the pages of *I Siciliani*, Fava, with 'Alien Sciascia', took a clear stand against Sciascia's skeptical attitude towards the renewed anti-mafia movement. Vantorre concludes that "Alien Sciascia" could be regarded as a highly satirical negative from which a positive print of Fava's intellectual and literary *impegno* of the preceding decennia can be extracted. As a consequence, it offers a very interesting starting point for an analysis of the most fundamental differences between Fava's intellectual *impegno* and that of his contemporaries. It will, moreover, help to shed light on why Fava's *impegno* may have been more

compatible with that of the younger generations than Sciascia's was' (p. 83). Does Fava's personalist and participated approach to conscience raising in Sicily make him thus exceptional, or could a reader-oriented approach, also adopted in reference to his "opponent" Leonardo Sciascia, reveal an afterlife similar to that of Fava as a writer and intellectual against the mafia and the abuse of power in general? Should the 'collective counter-narrative in opposition to cultural myths and cultures of silence' (p. 253) be seen as the unidirectional result of Fava's cultural action for social justice and of his critique of the role/absence of the State, or should that presumed 'counter-culture' rather be interpreted in the light of those individual and multidirectional "idiocultures" that, according to Attridge, can 'bring about cultural shifts' (p. 28)? And what about Fava's female characters? Do they play an active role on the level of the creation of a prospective memory of 'conscientisation' and emancipation, or do they rather passionately embody the long duration and 'circumambient cultural matrix' (p. 25) of what Fava calls the 'anima del Sud'?

During the defence, Vantorre showed herself to "embody" Fava's point of view to such an extent that these and other questions resulted in reflections that, rather than lay bare possible weaknesses, illustrated even better why certain choices were made and how Vantorre's lines of thought should be read in the light of a productive legacy, creating 'an endless possibility of discourse for the formation of other texts' (p. 253).

- Sarah Vantorre, *Truth. Justice. Freedom. Giuseppe Fava's narrative documents of the Southern soul as catalysts for contemporary anti-mafia culture*, Universiteit Antwerpen, 17-10-2016 (defence), Supervisors: Prof. dr. Walter Geerts, Prof. dr. Dieter Vermandere, 271 p.

Monica Jansen

Utrecht University

Department of Languages, Literature and Communication - Italian

Trans 10, Room 0.61

3512 JK Utrecht (the Netherlands)

m.m.jansen@uu.nl

-

Il laboratorio del lupo: Stefano Benni e la ri-scrittura postmoderna

Mentre in passato aveva già dedicato racconti e ritratti su (Babbo) Natale pubblicati sul sito web (www.stefanobenni.it), quest'anno Stefano Benni ci offre un 'libretto-strenna da scaricare gratis', intitolato *Chichilaki*, che raccoglie quindici poesie, tutte inedite tranne tre. *Chichilaki* è stato pubblicato poco dopo *Fen il fenomeno* (2016), la storia del cane già apparso in *Pane e tempesta* (2009). Come si legge sul sito della Feltrinelli, Fen è un 'cane eroe, un cane fenomenale, un cane che sfida l'immaginazione degli umani. E vince', ma Fen è anche l'ultimo eroe in una lunga serie di protagonisti straordinari che si rivolge a un pubblico di lettori non solo italiani.

A tale produzione 'fantastica' Stefano Magni dedica un saggio *Interpretare il presente. Il racconto estetico e ideologico, narrativo e giornalistico di Stefano Benni*, che propone un'analisi accurata e allo stesso tempo sintetica della specificità comica della scrittura di Benni (°1947), basandosi sulle griglie interpretative di Genette, Jameson e Hutcheon. Nel saggio Magni insiste innanzitutto sul carattere poliedrico

dello scrittore bolognese, detto ‘il lupo’, che si confronta con tanti generi che vanno dalla poesia attraverso il romanzo e il racconto ai contributi giornalistici, ma Benni è anche umorista, attore, sceneggiatore e drammaturgo. Nonostante questa produzione variegata tutti i testi illustrano quanto Benni sia stato tra i primi in Italia ad appropriarsi dei canoni estetici dell’epoca postmoderna combinandoli con un impegno civico-politico. Sin dagli esordi, Benni, infatti, critica la società contemporanea, e in particolare quella italiana, in cui il potere mediatico è onnipresente. Stefano Magni illustra come in molti testi lo scrittore presenta una satira delle élite politiche con cui i protagonisti entrano in conflitto, ma che non riescono a sconfiggere, anche se questi realizzерanno solo vittorie simboliche capovolgendo le regole delle società e scoprendo la gioia di vivere.

I testi benniani si rifanno apertamente alla cultura del vissuto mentre assumono aspetti comici, ironici, parodici, satirici nonché grotteschi proponendo riscritture che rendono spesso omaggio a modelli letterari anglofoni, francofoni e italiani, quali E.A. Poe, Conrad, Queneau, Buzzati, Sciascia, Eco e Fruttero & Lucentini. Ma Benni inserisce anche tanti rimandi alla cultura popolare, che vanno dalla musica pop, punk e glam al cinema passando in rassegna Elvis Presley, Freddy Mercury, David Bowie, 2001: *Odissea nello spazio* e Marilyn Monroe.

Alla riscrittura e alla dinamica dell’impegno civico-politico di Benni si aggiunge infine un’incessante ricerca linguistica: i suoi tanti neologismi, i salti di registro e di stile, i giochi di parola tendono a dilatare la lettura delle narrazioni del resto molto scorrevoli. Con la stessa facilità Stefano Magni passa da una narrazione all’altra collegandole con i vari aspetti ‘comici’ menzionati prima e gettando luce sul presente come visto dagli occhi di Benni.

- Stefano Magni, *Interpretare il presente. Il racconto estetico e ideologico, narrativo e giornalistico di Stefano Benni*, Pescara, Edizioni Tracce, 2015, 96 p., ISBN: 9788899101398, € 11,00.

Inge Lanslots
KU Leuven
Sint-Andriesstraat 2
2000 Antwerpen (Belgio)
inge.lanslots@kuleuven.be

Ricordo di Tullio De Mauro (Torre Annunziata, 1932 - Roma, 2017), linguista polivalente e democratico

Se ne è andato il 5 gennaio uno dei maggiori linguisti italiani che ha dominato la scena culturale, intellettuale italiana ed europea degli ultimi cinquant’anni. Campano di nascita, fu uno dei maggiori intellettuali di sinistra, una sinistra non ideologizzata ma semplice, vicina al popolo e alle cose. Il suo interesse maggiore fu il ruolo della lingua italiana nella società odierna. Da linguista coprì diverse aree importanti: quella della filosofia del linguaggio, della sociolinguistica, della lessicografia, della politica linguistica, della cultura generale e letteraria.

Nella *Storia linguistica dell’Italia unita* (Laterza Bari) del 1963, affrontò il problema di come entrare in possesso di uno strumento fondamentale quale è la lingua. Osservò il processo di estensione della lingua nazionale che man mano negli ultimi

cinquant'anni divenne propria degli italiani: dall'analfabetismo esteso all'alfabetismo sempre maggiore, dall'uso dei dialetti a un sempre maggiore uso della lingua nazionale.

Il ruolo della scuola - in particolare La scuola di Babiana e di Don Milani - fu per lui di grande importanza storica per tutta la società. Per la scuola e l'educazione linguistica si battè sempre. Anche a livello istituzionale.

Nella *Storia Linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni* (Laterza 2014)¹ continuò la sua panoramica sul ruolo ed evoluzione della lingua e il progresso linguistico fatto dalla popolazione italiana passando dall'analfabetismo e dal predominio dei dialetti all'italiano parlato, al cui uso si accoppia però la mediocre competenza linguistica della popolazione adulta ed una scarsa abitudine alla lettura.

Fondamentale sul piano linguistico fu per lui la teoria del significato, la semantica, componente fondamentale nella lingua, più che della sintassi. Importante l'edizione del suo *Corso di linguistica generale di Ferdinand De Saussure* (Laterza 1967).

Un ruolo importante ebbe soprattutto il lessico, il significato delle parole (*Capire le parole*, Laterza 1994/1998). Fu autore di una grandissima opera lessicografica importante e originale, *Il Grande Dizionario dell'uso* (UTET 1999-2003) in sei volumi di circa diecimila pagine. Un'opera dove non contano la prescrizione e la normatività ma la testimonianza di come gli italiani parlano. Alle incertezze sull'uso delle parole, anche della fascia della popolazione colta, il suo dizionario 'intende rispondere con quello spirito di liberalismo linguistico che fu di Leopardi ed è stato in questo secolo di Benedetto Croce, di Antonio Gramsci e di linguisti come Giacomo Devoto e Giovanni Nencioni' (p. x). 'Un liberalismo', aggiunge, 'non aggiuntivo, ma inherente alla considerazione propriamente storica, teorica, della realtà di una lingua umana, di ogni lingua (o dialetto) e dell'italiana' (p. x).

Il suo monumentale dizionario si propone di rappresentare il lessico della lingua italiana in uso nel Novecento 'tra quanti scrivono e parlano, leggono e sentono, usando l'italiano' (p. xi). Il lessico non soltanto formato da parole isolate ma dalla combinazione delle parole. La coscienza, cioè, che le parole accoppiate servono a trasmettere altri significati moltiplicando enormemente la quantità di informazione. Non solo *bere*, ma anche *non berla* (nel senso di non credere) o *darla a bere a q.no* (cercare di convincere q.no) e dunque, il lessico con le cosiddette 'collocazioni' cioè le 'giunture (lessicali) più stabilizzate nell'uso' (*Grande Dizionario UTET* 1999, vol. 1, p. VIII).

Allievo di Antonino Pagliaro mise a fuoco (in *Italian Studies in Linguistic Historiography*, Nodus Publications 1994) il ruolo importante di alcuni linguisti italiani nella storia internazionale del pensiero linguistico. Nella sua *Italia delle Italie* (Editori Riuniti 1987-1992), poi, mise a fuoco il significato di cultura, non la cultura alta, ma quella che è manifestazione del lavoro e del pensiero umano in tutti i settori. Importante fu in questo senso anche il suo coinvolgimento nella politica culturale quale presidente del premio Strega per diversi anni.

Semplice e democratico, fu molto aperto alla politica culturale italiana verso l'estero. Per un decennio, attorno agli anni Ottanta-Novanta, fece parte di una commissione internazionale del governo italiano che aveva come fine la diffusione della lingua e cultura italiana nel mondo.

Al convegno che in quest'ambito organizzai nel 1988 ad Amsterdam sull'Italiano in Europa (Le Monnier 1990), annunciò che sotto la sua direzione era stato costituito nella sua università un 'Osservatorio permanente linguistico e culturale italiano' che

¹ Si veda la recensione al volume di D. Agazzoni su *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 1 (2015), pp. 140-141.

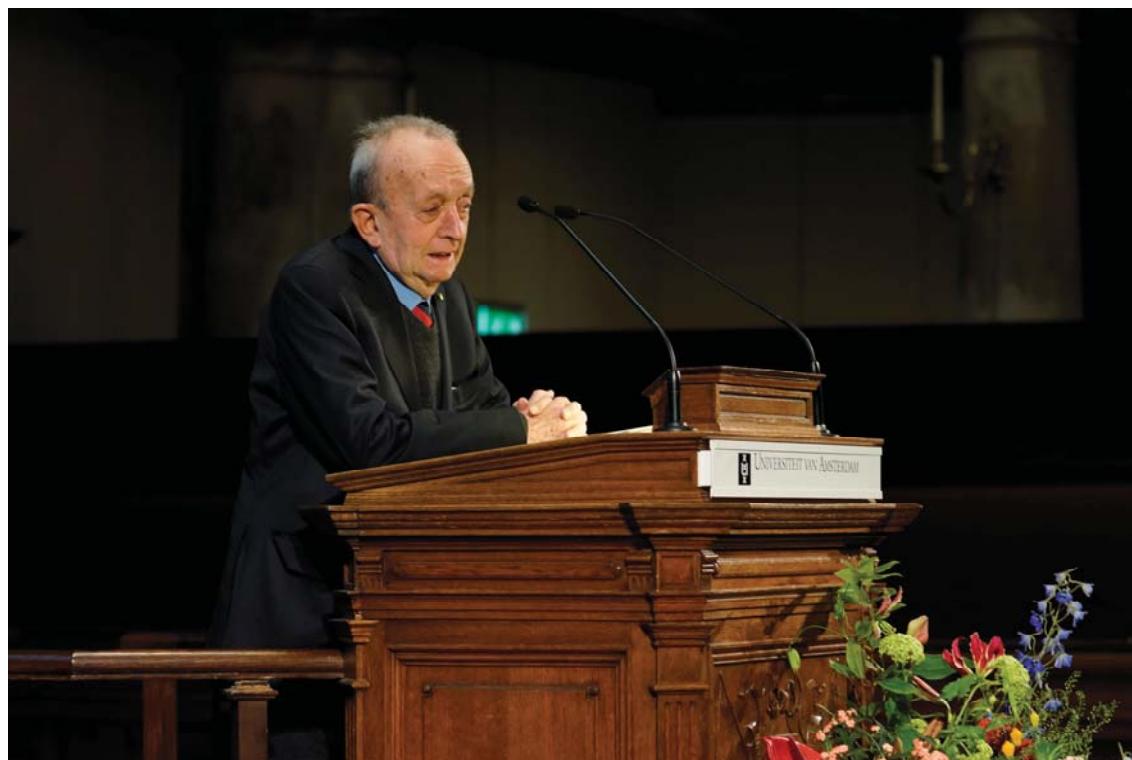
si proponeva di studiare in modo sistematico lo stato della complessiva realtà idiomatica della società italiana a diversi livelli.

Da ministro della Pubblica Istruzione nel governo Amato venne nel 2001 in Olanda per assistere nell'Aula Magna dell'Università di Amsterdam alla mia lezione di commiato da Ordinario di Linguistica italiana e a prendere in consegna il *Dizionario italiano-olandese/olandese-italiano* (Van Dale-Zanichelli, 2 vol.), pubblicato con il patrocinio dei due paesi, a testimoniare l'importanza attribuita da lui al lavoro di diffusione della nostra cultura fuori dai confini italiani. La sua presenza in qualità di ministro della cultura spinse in quell'occasione il governo olandese a presenziare con il suo ministro dell'istruzione, portando ad alto livello istituzionale un avvenimento significativo per la relazione tra i due paesi.

La sua ultima visita all'Olanda fu nel 2014, per presentare nell'Aula Magna dell'Università di Amsterdam, invitato dall'allora Ambasciatore d'Italia Francesco Azzarello, *Il Primo dizionario italiano-olandese 1672-2014* sponsorizzato dal governo italiano e in cui il lessico bilingue si incrociava con la storia del pensiero filosofico, in particolare del Seicento nei Paesi Bassi (Cartesio, Spinoza, Comenio, Leibniz), tematica a lui cara.

De Mauro era un democratico, che credeva nell'opera umana, nella semplicità della comunicazione, senza retorica, lineare e a livello di tutti pur nella profondità del suo pensiero. Scrivere, parlare semplice e chiaro con pensieri alti, una scrittura comprensibile per tutti, questa anche la sua grande lezione.

Vincenzo Lo Cascio
Italned
italned@italned.com



Tullio De Mauro, Aula Magna dell'Università di Amsterdam il 27 novembre 2014, in occasione della presentazione del *Primo Dizionario Italiano-Olandese 1672-2014*. © 2016 Tatjana Todorovic.