

Acquisizione e didattica dell'italiano L2 Introduzione

Enrico Odelli & Ineke Vedder

Il presente numero monografico propone integralmente le relazioni della giornata di studio 'Acquisizione e didattica dell'italiano L2' tenutasi presso l'Università di Amsterdam il 19 maggio 2017. L'evento, organizzato dagli autori di questa introduzione e per l'occasione curatori ospiti di questo numero tematico, ha potuto contare sul sostegno collaborativo di Levende Talen, sul patrocinio dell'AIPI (Associazione Internazionale dei Professori di Italiano) e sulle sovvenzioni finanziarie dell'Istituto Italiano di Cultura dei Paesi Bassi, dell'Università di Amsterdam e del MasterLanguage.

Gli articoli raccolti in questo numero provengono da studiosi di linguistica acquisizionale, con particolare interesse per lo sviluppo dell'interlingua degli apprendenti. Le tematiche vengono affrontate da diverse prospettive teoriche, coinvolgono una varietà di contesti di apprendimento (università, scuole, ecc.) tanto in Italia quanto nei Paesi Bassi e prendono in esame la produzione di apprendenti con differenti L1. Dal proprio campo specifico di ricerca tutti gli autori hanno accolto l'invito ad estendere la riflessione anche alla didattica dell'italiano L2. I risultati delle ricerche di linguistica acquisizionale vengono posti in relazione alla dimensione operativa, molto prossima alle esigenze immediate degli insegnanti di L2, degli autori di manuali di apprendimento delle lingue seconde e dei valutatori. In questo modo i settori della ricerca sull'acquisizione e sull'insegnamento della lingua finiscono per arricchirsi reciprocamente contribuendo a definire con maggiore precisione i costrutti e i principi dell'acquisizione guidata. Inoltre questo numero monografico contribuisce indirettamente anche al dibattito sul rapporto fra la glottodidattica e questa area specifica della linguistica.

Il numero si apre con il contributo intitolato 'La complessità morfologica: ricerca e didattica' di Gabriele Pallotti dell'Università di Modena e Reggio Emilia. L'argomento affrontato riguarda una tematica a cui è stata dedicata attenzione negli ultimi decenni sia nella ricerca tipologica, finalizzata alla comparazione della complessità in diverse lingue, sia in quella più strettamente acquisizionale. L'articolo introduce un costrutto relativamente recente: la complessità morfologica, che può essere misurata grazie all'utilizzo di un programma disponibile online. L'autore presenta su questo tema due studi, entrambi rivolti all'individuazione dell'Indice della complessità morfologica (ICM). Il primo studio consiste nell'analisi di sei testi appartenenti a generi molto diversificati, le cui versioni parallele sono disponibili in inglese, italiano e tedesco. Le tre lingue hanno chiaramente tre livelli diversi di complessità morfologica. Nella seconda ricerca si analizza il corpus di 18 testi prodotti da parlanti nativi dell'italiano e 39 testi di studenti universitari olandesi che imparano l'italiano come lingua

straniera. I risultati di questo studio mostrano come le produzioni degli apprendenti diventino gradualmente sempre più complesse nel loro percorso di acquisizione della L2. Sebbene l'ICM sia stato pensato per la ricerca scientifica, Gabriele Pallotti propone un ventaglio di suggerimenti didattici che spaziano dalla valutazione formativa alla promozione di un atteggiamento da parte dell'apprendente mirato alla scoperta, alla ricerca e alla verifica di ipotesi sul funzionamento della lingua che sta imparando.

'Inventare una lingua segreta in classe: consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2' è il titolo del secondo articolo della raccolta, autore del quale è Federico Gobbo (Università di Amsterdam e Università di Torino). Egli propone una relazione dettagliata del laboratorio linguistico condotto alla scuola Montessori Milano (Via Milazzo). Tale laboratorio è stato ideato con l'obiettivo di ottenere dai partecipanti una maggiore consapevolezza metalinguistica attraverso l'invenzione collettiva di una lingua segreta di classe. Questa sperimentazione didattica, che avviene sotto la guida del ricercatore e degli insegnanti, è ripartita su due anni scolastici e coinvolge alunni di età compresa fra i nove e gli undici anni. Nella tradizione riscontriamo precedenti di lingue inventate per scopi artistici, ad esempio quella dei Klingon, la specie extraterrestre umanoide dell'universo fantascientifico di Star Trek, ritratto nella serie televisiva statunitense iniziata negli anni Sessanta, oppure lingue inventate per la comunicazione internazionale, come l'esperanto. Non si conoscono al contrario molti esempi di lingue inventate per scopi didattici, in particolare nella scuola primaria. Concretamente in questo laboratorio ogni classe inventa la propria lingua: si comincia dallo spazio fonetico, si prosegue con la morfologia e la sintassi, si arriva poi ad ambiti più complessi come i modi di dire e le traduzioni. L'invenzione permette agli alunni di fare confronti fra la lingua di istruzione (l'italiano) e la lingua segreta. Inoltre, dal momento che nella classe è numerosa la presenza di bambini di famiglie migrate, si riescono ad ottenere effetti positivi per quanto concerne la loro competenza dell'italiano L2, in una cornice oltretutto in cui gli alunni si divertono.

La serie prosegue con il contributo di Manuela Pinto, dell'Università di Utrecht. La studiosa illustra come l'insegnamento delle lingue seconde possa trarre benefici dalle ricerche di linguistica teorica. Partendo dall'osservazione di alcuni tratti del repertorio d'uso di apprendenti avanzati dell'italiano L2, nonché delle loro strategie di elusione a questo riguardo, affianca le regole normative a cui ci si riferisce nell'insegnamento dell'italiano L2, (si pensi alla spiegazione del docente, alle indicazioni dei manuali e alle grammatiche di consultazione e pedagogiche), e quanto gli studi generativistici hanno prodotto su quelle aree specifiche della lingua. In particolare vengono analizzati due errori fra i più noti per i docenti di italiano L2 che insegnano a neerlandofoni: l'assenza dell'articolo determinativo prima dei sostantivi plurali in posizione soggetto e la scelta tra il soggetto nullo e il soggetto esplicito. Nello studio si dimostra che per quanto concerne i fenomeni esaminati, gli aspetti grammaticali (morfosintassi e fonologia) interagiscono con gli aspetti interpretativi (semantica e pragmatica). In conclusione si presenta una riflessione sull'adattabilità dell'approccio proposto al settore della glottodidattica e si propongono suggerimenti riguardanti le ricerche future di questo tipo.

Anna De Meo (Università di Napoli L'Orientale) presenta il contributo dal titolo 'Oralità, imitazione e apprendimento dell'italiano L2: il caso degli immigrati senegalesi scarsamente scolarizzati'. In questo studio l'autrice si concentra su un gruppo particolare di apprendenti. Si tratta, come si evince dal titolo, di adulti senegalesi, che hanno come lingua materna il wolof (una delle sei lingue nazionali del Senegal), lingua utilizzata solo oralmente. Il loro livello di scolarizzazione limitato è

avvenuto attraverso il francese o l'arabo, a seconda dell'orientamento della scuola. I risultati della ricerca hanno portato alla luce due modalità diverse di gestione dei parametri intonativi dell'italiano L2 che si spiegano in base alle due impostazioni educative differenti delle scuole. Partendo da *task* di imitazione, l'analisi spettroacustica ha evidenziato una migliore capacità di gestione dell'intonazione negli enunciati brevi negli apprendenti provenienti dalla scuola di orientamento coranico, rispetto a quelli provenienti da una scuola di impostazione occidentale. L'esito della ricerca ha fornito il motivo per ripensare all'intervento in aula, considerando le abilità e gli stili cognitivi sviluppati dagli apprendenti nel breve percorso formativo nel proprio paese di origine. Grazie alla rivalutazione delle attività di fissazione e imitazione sul modello dei *pattern drill*, con tecniche didattiche più familiari per il gruppo particolare di apprendenti, è stato possibile avere ricadute positive sulla motivazione: si è assistito infatti ad una riduzione dell'abbandono del percorso scolastico e, di conseguenza, con effetti positivi pure sullo sviluppo delle abilità di letto-scrittura, recuperate in una seconda fase di lavoro in aula. Lo studio evidenzia ancora una volta gli effetti positivi e i vantaggi della ricerca scientifica che si interfaccia con la dimensione didattica.

La raccolta si conclude con 'Ordini marcati delle parole nell'italiano scritto: apprendenti germanofoni, apprendenti anglofoni e parlanti nativi a confronto' di Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo). Lo studio ha come obiettivo l'analisi dell'influenza tipologica della L1 per quanto riguarda l'uso della sintassi marcata in italiano L2 e propone un confronto fra i testi provenienti da VINCA, un *corpus* scritto prodotto da italofoni e testi provenienti da VALICO, un *corpus* scritto di apprendenti dell'italiano L2. Di questo ultimo gruppo l'autrice seleziona i testi prodotti da apprendenti anglofoni e germanofoni. La scelta di questi due gruppi trova il suo motivo fondante nella tipologia diversa delle rispettive L1: l'inglese ha un ordine delle parole rigido, il tedesco gode al contrario, pur parzialmente, di una certa libertà nell'ordine delle parole, in particolare se si considera lo statuto sintattico del costituente che può comparire nella prima posizione della frase. In alternativa al soggetto infatti possono presentarsi altri elementi. La ricerca mette in luce che gli apprendenti sono in grado di esprimere le principali funzioni relative alla struttura dell'informazione che i materiali stimolo attivano nei testi narrativi. Inoltre viene confermata l'ipotesi di un'interferenza tipologica profonda, che agisce cioè a livello pragmatico-discorsivo. Nella parte conclusiva l'autrice mostra dettagliatamente un percorso didattico per apprendenti dell'italiano L2 proprio su quelle strutture marcate trattate nell'articolo.

Cogliamo l'occasione per rivolgere un ringraziamento ai colleghi che hanno contribuito con le loro osservazioni critiche a migliorare il presente numero monografico della rivista. Li citiamo qui di seguito elencandoli alfabeticamente: Camilla Bardel (Stockholms Universitet), Margarita Borreguero Zuloaga (Universidad Complutense de Madrid), Marina Chini (Università di Pavia), Giuliana Giusti (Università Ca' Foscari di Venezia), Roberta Grassi (Università di Bergamo), Folkert Kuiken (Universiteit van Amsterdam), Elena Nuzzo (Università Roma Tre), Stefano Rastelli (Università di Pavia/University of Greenwich), Petra Sleeman (Universiteit van Amsterdam), Lorenzo Spreafico (Libera Università di Bolzano) e Marc van Oostendorp (Radboud Universiteit). Un ringraziamento particolare anche a Francesca Musella (Università di Napoli L'Orientale) che ci ha assistito con dedizione nella fase finale della revisione redazionale.

Ci auguriamo, in conclusione, che i contributi raccolti in questo numero monografico rappresentino per il docente che insegna l'italiano come L2 il punto di partenza per la sperimentazione didattica nella propria classe. Per i ricercatori un momento di riflessione e confronto. Oltre ai vantaggi provenienti dalla lettura dei contenuti degli articoli per tutti gli interessati, crediamo di aver potuto offrire

indirettamente esempi di come la linguistica acquisizionale e la glottodidattica potrebbero interfacciarsi, senza per questo avere avuto la pretesa di aver sciolto i nodi problematici della relazione fra questi due settori disciplinari.

Enrico Odelli

LUCL, Opleiding Italiaanse taal en cultuur
Faculteit der Geesteswetenschappen
Universiteit Leiden
Van Wijkplaats 3
2311 BX Leiden (Paesi Bassi)
e.odelli@hum.leidenuniv.nl

Ineke Vedder

Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC)
Faculteit der Geesteswetenschappen
Universiteit van Amsterdam
Spuistraat 134
1012 VB Amsterdam (Paesi Bassi)
s.c.vedder@uva.nl

La complessità morfologica Ricerca e didattica

Gabriele Pallotti

1. La complessità linguistica

I termini complesso e complessità sono usati frequentemente in relazione alla descrizione e all'insegnamento delle lingue, sia nelle discussioni scientifiche che nella conversazione ordinaria. Questa alta frequenza d'uso dovrebbe come minimo mettere in guardia sulla loro utilizzabilità come costrutti scientifici, i quali, per essere impiegati rigorosamente, devono avere un significato e un ambito di applicazione ben definiti.

Anche a livello dizionariale, il termine 'complesso' ha due sensi fondamentali:

1. Che presenta difficoltà per la comprensione o l'orientamento, dovute a profondità od oscurità di concetti oppure a una molteplicità di elementi o di aspetti [...] 2. Risultante di due o più parti interdipendenti (contrario di *semplice*).¹

Il primo senso implica difficoltà, sforzo cognitivo per un soggetto umano; il secondo senso descrive invece la complessità intrinseca, strutturale, di un oggetto. Proporrei di chiamare il primo concetto difficoltà, mentre si può riservare il termine complessità al secondo, che riguarda le caratteristiche strutturali. Certamente, la 'molteplicità di elementi o di aspetti' (complessità strutturale) può essere responsabile della 'difficoltà per la comprensione o l'orientamento' (complessità cognitiva), e questo legame può diventare l'oggetto di ricerche empiriche, ma piuttosto che usare lo stesso termine per designare la causa e l'effetto, è meglio utilizzare due termini distinti.

In questo saggio si proporrà un modo esplicito di calcolare la complessità morfologica nei testi scritti, detto Indice di Complessità Morfologica (ICM). Esso verrà utilizzato dapprima per confrontare la complessità morfologica in tre lingue diverse, e in seguito per l'analisi delle produzioni di scrittori nativi e non-nativi dell'italiano. Infine, si discuterà come sia possibile utilizzare l'ICM nella didattica dell'italiano come lingua seconda/straniera.

Negli ultimi decenni si è assistito a un vivace dibattito nella linguistica teorica e tipologica sulla nozione di complessità in diversi sistemi linguistici. Tale dibattito rimette in discussione quello che alcuni² hanno definito un assioma della linguistica del XX secolo, cioè che tutte le lingue sono ugualmente complesse. Esso era a sua volta una risposta a un altro pregiudizio del secolo precedente, e cioè che le lingue non sono solo diverse tra loro, ma sono anche gerarchicamente ordinate, dalle più primitive alle più evolute, dalle più semplici alle più sofisticate, venendo queste ultime identificate da molti con le lingue europee con ricchi paradigmi morfologici, vive come il tedesco

¹ Cfr. Devoto-Oli 2000, s. v. *complesso*.

² Cfr. Sampson 2009: 1-18.

o il francese, o morte come il latino e il greco.³ A dire il vero, già nel Settecento e Ottocento alcuni, tra cui Herder e Humboldt, avevano messo in discussione queste graduatorie ingenue, mostrando come anche le lingue di popoli cosiddetti primitivi avessero una grande ricchezza di categorie, che consentivano a loro volta di esprimere le più varie sfumature del pensiero, in modi spesso inaccessibili alle lingue europee. Queste idee sono state in seguito sviluppate in un programma rigoroso di ricerca scientifica da Boas, uno dei fondatori della linguistica moderna, e poi ulteriormente divulgate da Sapir e Whorf.⁴

A metà del Novecento, dunque, il dibattito sulla superiorità o inferiorità delle lingue era considerato definitivamente chiuso, un retaggio di una para-linguistica prescientifica da cui bisognava prendere le distanze nel modo più netto possibile. Le discussioni sulla maggiore o minore complessità dei sistemi linguistici parevano essere collegate a tale retaggio, ed erano perciò sbrigativamente liquidate con la professione di fede nel fatto che tutte le lingue sono ugualmente complesse: se una ha una morfologia particolarmente ricca e intricata, sarà semplice nella fonologia o nella sintassi, e viceversa, di modo che alla fine la complessità totale del sistema rimanga sempre costante.

Intorno alla fine del XX secolo, però, il dibattito si è riaperto: non certo nei termini della superiorità o inferiorità dei sistemi linguistici, ma in quelli più neutri e oggettivi della loro complessità. Trudgill 1989,⁵ ad esempio, è stato tra i primi a rilevare che le lingue che nella loro storia sono state apprese da un gran numero di parlanti non nativi, come l'inglese, tendono ad essere più semplici di quelle parlate in piccole comunità isolate. McWhorter 2001⁶ ha esplicitato ulteriormente questa affermazione, affermando nel titolo di un suo articolo che 'The world's simplest grammars are creole grammars'. Questo punto di vista è stato ulteriormente sviluppato nel volume *Language interrupted*,⁷ in cui si discutono diverse lingue, tra cui i creoli come caso estremo, la cui trasmissione intergenerazionale è stata interrotta da un gran numero di apprendenti non nativi, il che ha portato alla nascita di sistemi linguistici 'più semplici'. Negli anni successivi c'è stata un'esplosione di pubblicazioni sul tema, con decine di articoli e diversi volumi (ad es. Miestamo *et al.*, 2008; Sampson *et al.*, 2009; Kortmann & Szmrecsanyi, 2012), che non è possibile riassumere in questa sede. Basti dire che la maggior parte dei lavori riguarda la complessità dei sistemi linguistici, ad esempio dei paradigmi morfologici o dei repertori fonologici, e solo una piccola proporzione ha invece a che fare con la misurazione della complessità così come essa si manifesta nei testi concreti, che è invece l'approccio generalmente seguito nella linguistica acquisizionale e in questo saggio in particolare, che confronterà diversi testi prodotti in tre diverse lingue europee.

2. La complessità nell'apprendimento delle lingue

Anche negli studi sull'apprendimento e insegnamento delle lingue la complessità è un tema importante. Essa fa parte di una triade di misure che vengono comunemente usate per descrivere diverse dimensioni dello sviluppo linguistico: Complessità, Accuratezza, Fluenza (o CAF). Già negli anni Settanta, con l'avvento degli approcci comunicativi, si riconosceva che l'evoluzione della seconda lingua non può essere caratterizzata solo in termini di accuratezza, come decremento del numero di errori, ma che questa dimensione doveva essere perlomeno integrata da quella della fluenza.⁸

³ Cfr. Eco 1992.

⁴ Per una panoramica storica su questa linea di pensiero, cfr. Pallotti 1999: 109-138.

⁵ Trudgill 1989: 227-237.

⁶ McWhorter 2001: 125-166.

⁷ Cfr. McWhorter 2007.

⁸ Cfr. Brumfit & Johnson 1979.

Un paio di decenni più tardi, Skehan⁹ proponeva di aggiungere una terza dimensione chiave, la complessità: a volte i sistemi interlinguistici crescono non tanto perché diminuisce il numero di errori (accuratezza) o aumenta la fluenza, ma perché essi vengono ristrutturati in modo da divenire più complessi, con nuove strutture e nuove regole.

Termini come complesso e complessità figurano di frequente nel discorso degli insegnanti di lingue, che li usano per riferirsi tanto alla varietà delle strutture conosciute e prodotte dai propri allievi, quanto alla loro difficoltà e sofisticatezza.¹⁰ I termini appaiono anche ripetutamente nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER):¹¹ nell'edizione inglese, Bernardini e Granfeldt 2014¹² hanno conteggiato 101 occorrenze di *complex* e 13 di *complexity*, accanto a 259 di *simple* e 70 di *basic*. La parola *complex* è la 155ma per frequenza nell'intero testo, e la 120ma nel capitolo 5, dove vengono descritte le competenze degli apprendenti. Si tratta dunque di una nozione che pare avere un peso considerevole nel discorso meta-didattico.

Anche nel campo della ricerca sull'acquisizione della L2 gli studi sono stati numerosi e hanno esplorato diverse direzioni, quali lo sviluppo di complessità, accuratezza e fluenza nel tempo, o il loro rapporto con le caratteristiche delle situazioni comunicative (*task*).¹³ Per quanto riguarda specificamente la complessità, è stata sottolineata più volte la polisemia e 'complessità' del costrutto stesso: esso può riferirsi tanto a caratteristiche della situazione comunicativa quanto alle produzioni linguistiche stesse; inoltre, come si è già notato, può significare tanto intricatezza strutturale quanto difficoltà cognitiva.¹⁴ Infine, sono state proposte decine di misure diverse della complessità negli studi sulla L2, spesso con scarsa attenzione al fatto che alcune di esse si sovrappongono, altre si contraddicono a vicenda, altre ancora misurano diversi aspetti del costrutto, e risulta perciò difficile alla fine comparare gli studi e trarre conclusioni di carattere generale.¹⁵ In linea di massima, le ricerche sembrano indicare che, per quanto riguarda la complessità lessicale,¹⁶ essa tenda ad aumentare con lo sviluppo della L2. Questo implica infatti un ampliamento del lessico e dunque un maggior numero di tipi lessicali diversi rispetto alle occorrenze prodotte.¹⁷

Per quanto riguarda la complessità sintattica, i risultati sono un po' meno lineari. Pare abbastanza assodato che, ai livelli iniziali, le strutture sintattiche tendano a essere semplici, cioè brevi, paratattiche, scarsamente integrate tra loro. In seguito aumentano misure come la lunghezza media della clausola o della T-Unit,¹⁸ che indicano progetti sintattici di maggiore portata. Ad esempio, Gyllstad, Granfeldt, Bernardini e Källkvist 2014¹⁹ hanno mostrato che la complessità sintattica (misurata come lunghezza media in parole delle T-Unit e come numero di unità sintattiche per T-Unit) tenda ad aumentare nelle produzioni di apprendenti non nativi dell'inglese, francese e italiano, a seconda che essi si trovino ai livelli A o B del QCER. D'altra parte, altre ricerche mostrano che questo aumento della complessità sintattica non è

⁹ Cfr. Skehan 1998. Si veda anche Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998.

¹⁰ Ma, a livello di ricerca scientifica, si raccomanda perlopiù di utilizzare per queste nozioni termini distinti, quali complessità e difficoltà: cfr. Pallotti 2015a: 117-134, Bulté & Housen 2012: 21-46.

¹¹ Cfr. Consiglio d'Europa 2001.

¹² Bernardini & Granfeldt 2014: 10-15.

¹³ Per rassegne, Housen, Kuiken & Vedder 2012; Long 2015; Michel 2017: 50-68.

¹⁴ Pallotti 2009: 590-601; Bulté & Housen 2012: 21-46.

¹⁵ Norris & Ortega 2009: 555-578; Bulté & Housen 2012: 21-46; Pallotti 2015a: 117-134.

¹⁶ La complessità lessicale, in molte ricerche acquisizionali e in un approccio puramente strutturale come il nostro, si può intendere come varietà dei lessemi usati in un testo; cfr. Pallotti 2015.

¹⁷ Cfr. De Clercq 2015: 69-94.

¹⁸ Frase principale con tutte le sue dipendenti, cfr. Hunt 1965.

¹⁹ Cfr. Gyllstad, Granfeldt, Bernardini & Källkvist 2014: 1-30.

continuo fino ai livelli più avanzati. Ad esempio, apprendendo varietà di prosa accademica più sofisticate, che contengono molte nominalizzazioni e sintagmi complessi, queste strutture tendono ad aumentare, riducendo però la complessità sintattica a livello di subordinazione.²⁰ Inoltre, almeno nelle interazioni orali, una maggiore fluency interazionale porta a produrre turni più brevi, sintatticamente semplici, nelle varietà più avanzate, mentre quelle intermedie sono caratterizzate da una sintassi più complessa che corrisponde a dinamiche interazionali meno fluide.²¹

Molto più limitate sono state le ricerche sulla complessità morfologica. Fino ad alcuni anni fa, i pochi studi che hanno provato a misurarla si sono basati su indicatori piuttosto grossolani, come la frequenza delle forme verbali flesse, il numero di diverse forme verbali o la varietà delle forme verbali passate.²² Oltre a essere parziali, tutti questi indici hanno il problema di esprimere valori assoluti (quantità, frequenze), che, come è noto, sono estremamente sensibili alla lunghezza del testo. Più recentemente, Pallotti²³ ha proposto una definizione operativa del costrutto che risente meno di questi inconvenienti, e che sarà presentata, con alcune modifiche, nelle prossime pagine, insieme a uno dei primi studi in cui è stata applicata all'acquisizione dell'italiano L2. Un altro lavoro che ha misurato la complessità morfologica nell'apprendimento della L2 è quello di De Clercq e Housen 2017,²⁴ basato su racconti narrativi orali prodotti da parlanti fiamminghi che apprendevano il francese e l'inglese come seconde lingue. Gli autori hanno osservato lo sviluppo della complessità dei paradigmi verbali, usando tre diversi indici di complessità: l'Indice di Complessità Morfologica,²⁵ l'Inflectional Diversity index (ID)²⁶ e l'indice Types/Family.²⁷ Con tutte e tre le misure, risulta che nel francese L2 la complessità morfologica tende a crescere in misura maggiore, fino ai livelli più avanzati, rispetto a quanto accade con l'inglese L2. La prima misura sarà presentata in dettaglio in questo articolo; la seconda consiste nel sottrarre la diversità dei lemmi (varietà lessicale) dalla diversità delle forme flesse, per fornire un'indicazione indiretta della diversità delle forme flessive; la terza riguarda la morfologia derivazionale e calcola il numero di forme derivate da una parola-base. In particolare, la complessità morfologica degli apprendenti dell'inglese aumenta soprattutto a causa dell'introduzione di un maggior numero di verbi irregolari, mentre quella del francese cresce sia per gli irregolari che per l'introduzione di un maggior ventaglio di forme dai paradigmi dei verbi regolari. In entrambe le lingue, la crescita appare più pronunciata nelle fasi iniziali-intermedie di apprendimento, e meno in quelle più avanzate, anche se non si arresta mai completamente.

3. Misurare la complessità morfologica: l'ICM

Per misurare la complessità morfologica in modo oggettivo e replicabile su lingue diverse, è stato sviluppato l'Indice di Complessità Morfologica,²⁸ per ora applicato esclusivamente alla morfologia verbale, anche se sarebbe possibile, in linea di principio, estenderlo a quella nominale e di altre classi di parole, purché presentino una variazione di tipo formale causata da processi morfologici. La scelta di concentrarsi per ora sulla morfologia verbale è dettata essenzialmente da ragioni di praticità e limitatezza di risorse; dato che, nelle lingue europee esaminate fino ad ora,

²⁰ Cfr. Norris & Ortega 2009: 555-578.

²¹ Cfr. Pallotti & Ferrari 2008; Nuzzo & Gauci 2012.

²² Per una rassegna, cfr. Bulté & Housen 2012: 21-46.

²³ Pallotti 2015a: 117-134, 2015b: 195-218.

²⁴ De Clercq & Housen 2017: 315-334.

²⁵ Cfr. Pallotti 2015a: 117-134.

²⁶ Cfr. Malvern, Richards, Chipere & Durán 2004.

²⁷ Cfr. Horst & Collins 2006: 83-106.

²⁸ Cfr. ICM, Pallotti 2015a: 117-134, 2015b: 195-218.

la morfologia verbale è molto più ricca di quella nominale, si è preferito iniziare con questa. L'ICM si basa sull'idea che un testo in cui compaia una vasta gamma di forme verbali diverse tra loro sia più complesso, da questo punto di vista, di uno in cui si ripetano sempre le stesse forme. L'idea di fondo è la stessa che sta alla base degli indici di complessità lessicale basati sulla diversità dei lessemi. Da questo punto di vista, la complessità può essere definita come alta diversità dei tipi (*types*) con scarsa ripetizione delle occorrenze (*token*), cioè con un alto rapporto *type/token*. Dunque, un testo che contenga i tre diversi lessemi *leggere*, *scrivere*, *pensare* sarà più complesso sul piano lessicale di uno che contenga tre ripetizioni dello stesso lessema, come *pensare*, *pensare*, *pensare*, ma anche *pensare*, *penso*, *pensavate*.

La complessità morfologica (limitandoci alla morfologia flessiva) viene misurata, analogamente, calcolando il rapporto tra tipi di morfemi flessivi e le loro occorrenze, o ripetizioni. Dunque, un testo sarà più complesso sul piano morfologico se conterrà tre forme flesse come *pensare*, *penso*, *pensavate*, rispetto a uno che contenga tre volte la stessa forma flessa, come in *pensare*, *pensare*, *pensare*, ma anche in *pensare*, *parlare*, *mangiare*.

Per calcolare questa diversità, sia a livello lessicale che morfologico, si calcola il rapporto tra *type* e *token*, ovvero il Type-Token Ratio (TTR). Gli studi sulla diversità lessicale, tuttavia, hanno ripetutamente mostrato che questa misura è fortemente sensibile alla lunghezza del testo: nei testi più lunghi, è inevitabile che i lessemi tendano a ripetersi, per cui i valori del TTR tendono sistematicamente a calare all'aumentare della lunghezza del testo. Sono state proposte diverse soluzioni a questo problema, alcune anche molto complesse da un punto di vista tecnico. Una delle più semplici, che comunque rimane sempre valida, consiste nel calcolare la diversità media all'interno di sotto-campioni testuali di lunghezza costante, tipicamente 50 o 100 parole: si tratta dello Standardized Type/Token Ratio.²⁹

L'ICM si basa sullo stesso principio: si estraggono dal testo campioni di N forme verbali (10, negli studi svolti fino ad ora; il numero è stato scelto per la sua semplicità e perché consente di calcolare l'ICM su campioni contenenti un minimo di 20 verbi)³⁰ e si calcola la diversità media al loro interno. La procedura è in realtà leggermente più complicata: ne daremo ora una breve spiegazione, rimandando ad altri lavori per una trattazione più dettagliata.³¹ L'approccio generale seguito per calcolare l'ICM si basa su due passi consecutivi. Il primo passo consiste in un'analisi linguistica che individua all'interno di un testo gli esponenti morfologici, ovvero le diverse forme che possono assumere i lessemi appartenenti a una certa classe di parole. Più tecnicamente, sarebbe opportuno parlare di processi morfologici che trasformano una base lessicale in una forma flessa; per brevità, useremo il termine 'esponenti' per riferirci a questi processi morfologici.³² Il secondo passo consiste in un'analisi matematica che calcola la varietà degli esponenti all'interno dei campioni e tra di essi.

Per quanto riguarda l'analisi linguistica, è importante chiarire che l'ICM si basa sul computo degli esponenti, cioè delle forme flesse che possono assumere le parole. Da questo punto di vista, in *tu cant-i* (2sg.pres.indic) e in *che lui cant-i* (3sg.pres.cong) è presente un solo esponente, *-i*, anche se esso esprime sincreticamente diverse funzioni grammaticali (la seconda o terza persona; il modo indicativo o congiuntivo). D'altro canto, gli allomorfi che esprimono la stessa funzione grammaticale sono contati separatamente, per cui in *arriv-ato*, *pr-eso* e *rim-asto* sono presenti tre diversi esponenti, cioè diversi processi morfologici che modificano una forma lessicale di base

²⁹ Cfr. STTR, Johnson 1944: 1-15.

³⁰ Per un primo tentativo di validazione con campioni di diversa grandezza, si veda Pallotti 2015b: 195-218.

³¹ Oltre al sito del progetto, si vedano Pallotti 2015a: 117-134, 2015b: 195-218; Brezina & Pallotti 2016.

³² Si veda Haspelmath & Sims 2010 per una trattazione più approfondita.

per darle diverse realizzazioni flessive. In altre parole, si calcola il numero delle forme, non delle combinazioni forma/funzione, o celle del paradigma.

Questa scelta si basa, tra le altre cose, sul fatto che, nei testi prodotti da apprendenti di prima e seconda lingua, non è sempre possibile identificare l'esatta funzione di una forma flessa. Ad esempio, in *Antonio lascia lavoro* come si deve interpretare *lascia*? Come un presente indicativo, durativo/abituale, di terza persona singolare, cioè con il valore che ha in italiano, o come un presente generico, che copre anche significati progressivi, o persino di passato, in certi contesti, e che può applicarsi a diverse persone, forse a tutte quelle del paradigma?

Insomma, nella varietà di apprendimento non è sempre possibile stabilire nettamente le funzioni grammaticali, mentre le forme linguistiche sono in linea di massima più identificabili, ed è per questo che l'ICM, che si prevede possa essere usato frequentemente nelle ricerche acquisizionali, si limita a calcolare la varietà delle forme flessive. Se lo si desidera, in ogni caso, ma non ci risulta che sia stato ancora fatto, è possibile applicare la procedura matematica per analizzare la diversità dei rapporti forma-funzione, cioè delle celle dei paradigmi, calcolando, per ciascun campione, il numero di stringhe composte da esponente formale + significato grammaticale, quali 'i:2sg.pres.indic' o 'i:3sg.pres.cong'. Inoltre, sia che si calcoli la varietà delle forme o dei rapporti forma-funzione, l'approccio qui seguito si basa sull'«Interlanguage approach»,³³ che esclude rigorosamente ogni confronto con la lingua target nell'interpretazione dell'interlingua, cioè ogni riferimento agli errori. In altri termini, un'interlingua può risultare più o meno complessa dal punto di vista dell'ICM senza essere necessariamente più o meno corretta dal punto di vista delle norme della lingua target: complessità e accuratezza sono costrutti diversi che potrebbero essere correlati empiricamente (ma non è detto: a volte si possono riscontrare aumenti della complessità con diminuzioni dell'accuratezza, o viceversa), ma che devono essere tenuti distinti concettualmente.

Anche per identificare gli esponenti, o i processi morfologici sottostanti a ciascuna forma flessa del verbo, si segue un approccio puramente formale. Per ogni verbo, si identifica una forma di base lessicale, la 'base di default',³⁴ che è quella che ricorre più volte nell'intero paradigma verbale della lingua target. Con i verbi regolari come *cantare* la sua identificazione è facile (*cant-*), mentre per quelli irregolari le cose si complicano. Ad esempio, la base di *prendere* è *prend-*, perché ricorre nella maggior parte delle forme del paradigma verbale, anche se alcune forme (minoritarie) si costruiscono sulla base *pres-* (*preso, presi, presero* ecc). Il processo morfologico che porta alla costruzione di una forma come *prendiamo* sarà descritto come la semplice aggiunta del suffisso *-iamo*; quello che produce *presero* sarà invece caratterizzato come un'operazione complessa sulla base che implica il cambiamento della sua quarta e quinta consonante (*nd*) con una nuova consonante (*s*) e l'ulteriore aggiunta del suffisso di tempo/persona *-ero*. Non si pretende naturalmente che queste operazioni di 'cambiamento della base' abbiano una validità storica, teorica o psicolinguistica: si tratta piuttosto di un algoritmo descrittivo (simile a ciò che in linguistica computazionale si chiama distanza di Levenshtein), che ha il pregio di essere oggettivo e applicabile a diverse lingue, indipendentemente dalle proposte teoriche su come analizzarne la struttura in radici, temi, morfemi.

Una volta identificati gli esponenti flessivi per ciascuna classe di parole all'interno di un testo, inizia l'analisi matematica della loro diversità. Dal numero totale degli esponenti si estraggono campioni di N forme, ad esempio dieci. Per ciascuno di questi campioni, si calcola il numero di diversi tipi flessivi, cioè di diverse

³³ Cfr. Pallotti 2017: 393-412.

³⁴ Cfr. Brezina & Pallotti 2016.

forme (min 1 - max 10), e si calcola poi la diversità media all'interno dei campioni. Viene poi calcolata la diversità tra campioni, identificando, per ogni coppia di campioni, gli esponenti unici, non condivisi (min 0 - max 20), e si trova di nuovo la media di questi valori, dividendola poi per due. Infine, il valore medio di diversità nei campioni viene sommato al valore medio di diversità tra campioni diviso due, si sottrae 1 e si arriva così all'Indice di Complessità Morfologica.

L'intera procedura per il calcolo dell'ICM può essere svolta attraverso un programma informatico sviluppato da Vaclav Brezina e Gabriele Pallotti, disponibile all'indirizzo http://corpora.lancs.ac.uk/vocab/analyse_morph.php, dove si trovano anche spiegazioni più dettagliate sulle modalità di identificazione degli esponenti e di calcolo della loro diversità. Il programma restituisce dapprima un'analisi morfologica del testo inserito, basandosi sul lemmatizzatore TreeTagger,³⁵ che consente di identificare, per ciascuna parola, la base, in modo che sia possibile estrarre dalla forma flessa l'esponente morfologico. La lista di esponenti così ottenuta in automatico può essere modificata liberamente dal ricercatore, per rettificare eventuali errori di codifica, dovuti il più delle volte a problemi nella lemmatizzazione automatica. È anche possibile importare una lista di esponenti estratti manualmente o con altre procedure.

Una volta costruita la lista di esponenti morfologici, il programma consente di eseguire la parte matematica dell'analisi, estraendo un numero di campioni casuali di N forme ciascuno e calcolando, per ciascuno di essi, il numero di diversi esponenti che contiene e il grado di diversità rispetto a un altro campione casuale. Questa procedura viene ripetuta un certo numero di volte,³⁶ per arrivare a stabilire la diversità media intra- e inter-campioni, su cui si basa il calcolo dell'ICM.

4. Studio 1: la complessità morfologica in diverse lingue

Una prima applicazione dell'ICM consiste nel misurare come la complessità morfologica (intesa come varietà degli esponenti verbali) vari tra diversi generi testuali nella stessa lingua o tra diverse lingue. Per fare ciò, sono stati analizzati sei diversi testi per cui erano disponibili traduzioni parallele in italiano, inglese e tedesco (le lingue sono state scelte per ragioni di praticità e in base alla conoscenza diretta di chi scrive; i testi perché rappresentano generi piuttosto diversi tra loro), in modo tale da controllare il più possibile l'omogeneità dei contenuti; anche la lunghezza è omogenea, essendo sempre intorno alle 1000 parole. Si tratta dei seguenti testi (tra parentesi, l'abbreviazione usata nel grafico):

- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER);³⁷ solo le scale dei descrittori generali, in prima e terza persona, cap. 3.1 (QCE)
- Risoluzione del Parlamento europeo del 14 marzo 2013 sulla tabella di marcia per l'energia 2050 (solo punti 1-10) (RIS)
- Articolo giornalistico pubblicato nella sezione notizie di attualità del Parlamento europeo: 'Il futuro della Grecia: il dibattito con il Primo ministro greco Alexis Tsipras', dell'08-07-2015 (ART)
- Un saggio politico di N. Chomsky (1992), 'What Uncle Sam really wants' (sez 1-2) (CHO)
- Favola di Cappuccetto Rosso (CAP)
- Vangelo di Marco, capp 1-2 (MAR)

³⁵ Cfr. Schmid 1994.

³⁶ Pallotti 2015b: 195-218 ha dimostrato che 100 rappresenta un numero sufficiente.

³⁷ Cfr. Consiglio d'Europa 2001.

	Inglese	Tedesco	Italiano
QCE	3.54	5.37	11.37
RIS	4.85	6.83	10.76
ART	7.11	9.54	11.47
CHO	7.15	11.16	15.91
CAP	8.94	13.73	13.63
MAR	9.16	14.02	15.8

Tabella 1 La complessità morfologica in diversi testi e diverse lingue

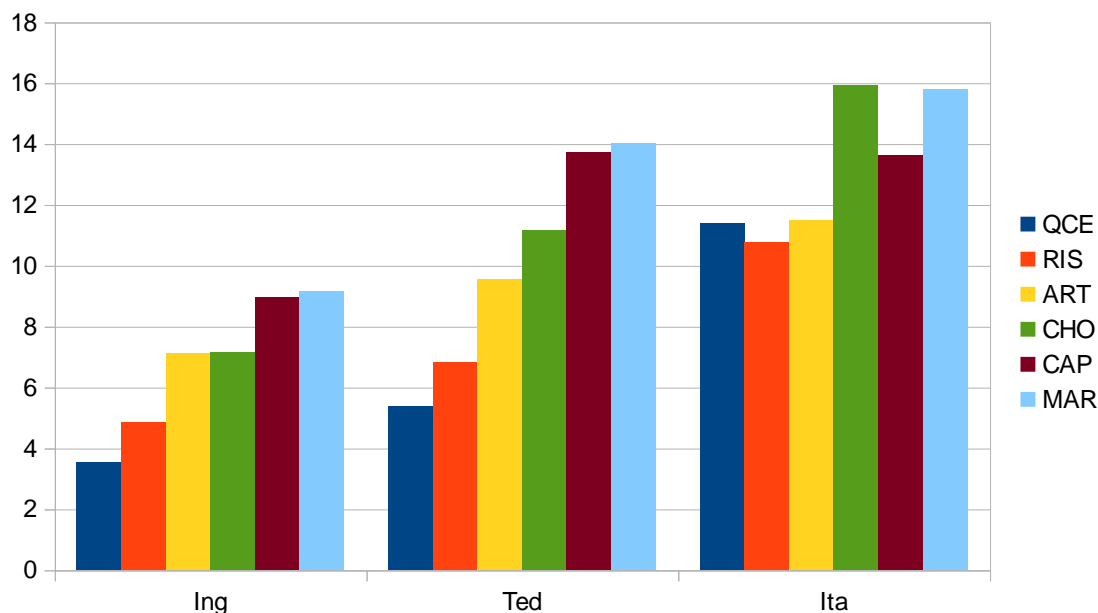


Figura 1 La complessità morfologica in diversi testi e diverse lingue

Come si vede nella Tabella 1 e in Figura 1, le tre lingue hanno chiaramente diversi livelli di complessità morfologica. Come prevedibile, la più bassa è quella dell'inglese, seguita dal tedesco e dall'italiano. Il livello più alto di complessità delle forme verbali in inglese, che viene raggiunto nell'estratto dal Vangelo di Marco (9.16), è in ogni caso inferiore al livello più basso riscontrato in italiano, cioè la Risoluzione del Parlamento europeo (10.76). È anche interessante notare come la complessità morfologica dei diversi testi segua un andamento identico in inglese e tedesco: in queste due lingue, esattamente gli stessi testi occupano le stesse posizioni nella gerarchia, dal più semplice al più complesso. Per quanto riguarda l'italiano, invece, si riscontrano lievi differenze: in particolare, le scale dei descrittori del QCER risultano essere leggermente più complesse della risoluzione del Parlamento europeo (è il contrario nelle altre due lingue), e i tre testi più complessi in italiano seguono l'ordine CAP, MAR, CHO, che è invece CHO, CAP, MAR nelle altre due lingue. Certo, c'è una sostanziale sovrapposizione, per cui si può dire che, in tutte e tre le lingue, alcuni testi, come Cappuccetto Rosso o il Vangelo risultano avere una complessità morfologica maggiore di altri testi relativamente semplici, come i descrittori del Quadro comune europeo o la risoluzione parlamentare. La ragione è da ricercarsi nel fatto che questi ultimi testi sono essenzialmente omogenei per quanto riguarda il tempo verbale (presente) e la persona (terza), mentre quelli più complessi – essendo narrazioni che contengono anche dialoghi – contengono una maggiore varietà di persone (la terza del narratore

ma anche la prima e la seconda dei dialoghi) e tempi e aspetti verbali (passato remoto e imperfetto per la trama e lo sfondo del racconto, presente e imperativo per i dialoghi).

Si può fare un'ultima osservazione su questi dati. Nella Figura 1 si vede in modo abbastanza evidente come la complessità dei diversi testi in inglese sia sempre piuttosto limitata, producendo una scala sostanzialmente schiacciata sui valori più bassi: la gamma di variazione va da 3.54 a 9.16, pari a 5.62 punti; in italiano, invece, è sempre abbastanza alta, con una gamma di variazione che va da un minimo di 10.76 a un massimo di 15.91, per un'estensione di 5.15 punti. Il tedesco è diverso da questo punto di vista: i suoi testi morfologicamente più semplici hanno valori molto bassi, paragonabili a quelli dell'inglese (minimo: 5.37), mentre quelli con maggiore complessità morfologica si avvicinano ai livelli dell'italiano (massimo: 14.02); la gamma di variazione risulta dunque essere più ampia, per un'estensione complessiva di 8.65 punti.

5. Studio 2: la complessità morfologica nell'apprendimento dell'italiano L2

Brezina e Pallotti 2016 hanno condotto uno studio che applica l'ICM ai testi prodotti da apprendenti dell'italiano e dell'inglese. In questa sede diamo una breve sintesi dei risultati relativi all'italiano, rimandando all'articolo originale per una trattazione più estesa.

Il corpus analizzato consiste di 18 testi prodotti da parlanti nativi e 39 testi prodotti da studenti universitari olandesi che seguono corsi di italiano come lingua straniera. I dati sono stati gentilmente forniti dai coordinatori del progetto 'Communicative Adequacy and Linguistic Complexity in L2 Writing' (CALC).³⁸ Ogni partecipante ha prodotto due brevi saggi argomentativi, che sono stati considerati un'unica produzione per gli scopi di questo lavoro, in modo da avere un numero sufficiente di forme verbali per calcolare in modo affidabile l'ICM: i due testi combinati producevano una lunghezza media di circa 250 parole. Il livello di competenza linguistica complessiva degli apprendenti è stato misurato mediante un C-test,³⁹ che richiedeva di completare una parola su due a cui era stata rimossa metà delle lettere (punteggio massimo = 100). In tal modo, è stato possibile suddividere gli apprendenti in due sottogruppi di uguale numerosità, contenenti rispettivamente quelli di livello più alto, con punteggio superiore al valore mediano di 71, e quelli con un punteggio più basso di tale soglia.

Corpus	Media (DS)	Gamma variazione
Nativi	12.85 (1.42)	10.60 - 15.33
Non nativi (tutti)	11.75 (1.93)	7 - 15.30
Non nativi - alto (> 71)	13.05 (1.15)	11.33 - 15.30
Non nativi - basso (≤ 71)	10.64 (1.78)	7 - 14.30

Tabella 2 ICM di parlanti nativi e non nativi dell'italiano

Come si vede nella Tabella 2, il gruppo degli apprendenti di livello più alto aveva dei valori di complessità morfologica del tutto paragonabili a quelli dei parlanti nativi; quelli con minori livelli di competenza, invece, producevano una varietà di forme verbali nettamente inferiore. È anche da notare che la varianza dei punteggi tra i nativi

³⁸ Cfr. Kuiken, Vedder & Gilabert 2010: 81-99; Kuiken & Vedder 2014: 329-348.

³⁹ Cfr. Klein-Braley & Raatz 1982: 23-37.

e tra gli apprendenti di livello più avanzato era relativamente limitata, mentre essa risultava considerevolmente più alta nel gruppo di apprendenti di livello più basso, i cui valori di ICM si estendevano su una gamma molto ampia (da 7 a 14.30) e con un'elevata deviazione standard (1.78 su una media di 10.64).

Guardando in modo più particolareggiato alla correlazione punto-per-punto tra valori dell'ICM e livelli di competenza linguistica misurati attraverso il C-test, si confermano questi risultati. La Figura 2 mostra graficamente la correlazione esistente tra punteggi del C-test e valori dell'ICM. Come si può notare, i due valori sono fortemente correlati, con un valore dell'indice di correlazione di Pearson molto alto ($r = 0.759$, $p < 0.001$, 95% CI [0.584, 0.867]).

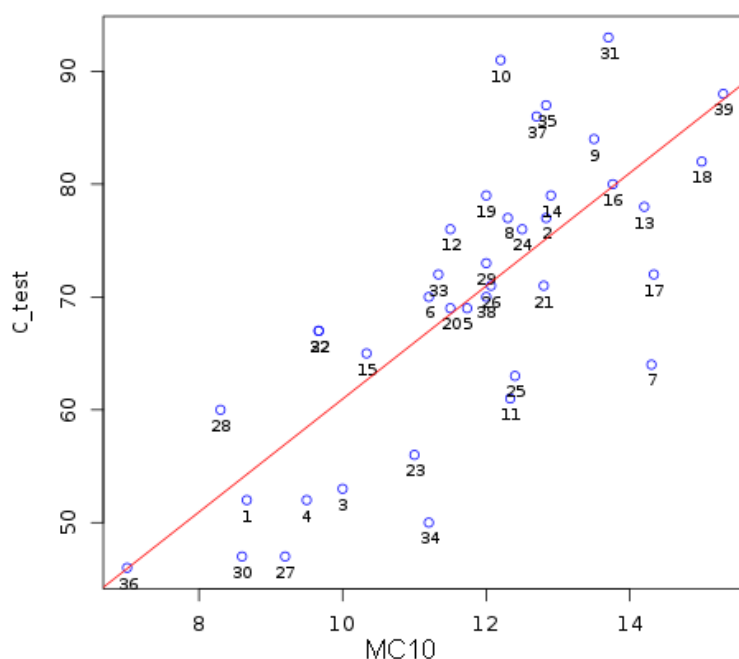


Figura 2 Correlazione tra valori dell'ICM (MC10) e punteggi nel C test - parlanti non nativi

La complessità morfologica risulta essere correlata anche ad altri indicatori di conoscenza della L2, anche se in modo meno netto. In particolare, si ha una correlazione positiva ($r = 0.441$, $p = 0.005$, 95% CI [0.145, 0.664] con l'indice di diversità lessicale calcolato su campioni di uguale lunghezza (100 parole), ovvero lo Standardized Type/token ratio di cui si è parlato in precedenza, e con la complessità sintattica, misurata con la lunghezza media dei periodi da punto a punto ($r = 0.416$, $p = 0.008$, 95% CI [0.115, 0.646]).

Questi dati mostrano dunque che la complessità morfologica tende a crescere con l'aumentare delle competenze in italiano L2. In altri termini, apprendere la morfologia di una lingua con paradigmi verbali complessi quale è l'italiano richiede un considerevole investimento in termini di sviluppo della competenza linguistica, il quale va di pari passo con altri aspetti, quali la conoscenza di un lessico ampio e variato e la capacità di costruire strutture sintattiche più estese.

6. Implicazioni didattiche

Il costrutto di complessità morfologica e la sua definizione operativa sono stati sviluppati in primo luogo per finalità di ricerca scientifica, all'interno di un più ampio programma di indagine sui rapporti tra complessità linguistica, uso e apprendimento delle lingue e caratteristiche delle situazioni comunicative. Tuttavia, il costrutto e la sua misurazione pratica si prestano anche a essere utilizzati in contesti didattici: nelle prossime pagine proveremo a fornire alcuni esempi applicativi concreti.

6.1 La valutazione

Un primo ambito in cui pare evidente una possibilità di impiego pratico dell'indice di complessità morfologica riguarda la valutazione. L'ICM serve essenzialmente a valutare le produzioni linguistiche, a descriverle sotto un certo punto di vista in modo esplicito e rigoroso. Come in ogni forma di valutazione, occorre domandarsi preliminarmente quale è il suo scopo, cioè la rilevanza pratica per cui un insegnante dovrebbe essere interessato a misurare la complessità linguistica delle produzioni dei suoi alunni.

Pare evidente che i possibili impieghi dell'ICM non possano riguardare la valutazione sommativa. Che senso avrebbe attribuire un certo voto, o stabilire il superamento di un certo livello soglia, per chi produce testi con un indice di complessità morfologica superiore a un determinato valore? Per fare ciò, occorrerebbe che la complessità morfologica figurasse tra gli obiettivi di un syllabo didattico e certificatorio, con la specificazione dei diversi gradi intermedi corrispondenti a diversi punteggi, o livelli di una scala di valutazione. Questo pare problematico non tanto su un piano pratico, ma piuttosto teorico, di validità del costrutto. Si ricorderà che l'indice calcola la diversità formale degli esponenti flessivi, senza prendere in considerazione il loro valore semantico-funzionale né tantomeno la correttezza grammaticale o l'appropriatezza alla situazione comunicativa. Questi limiti, che sono stati intenzionalmente assunti per valide ragioni teoriche, rendono discutibile l'inserimento diretto, non mediato, dell'ICM in un syllabo linguistico-comunicativo, come quello che sottende i principali approcci glottodidattici contemporanei, compreso quello proposto dal QCER,⁴⁰ in cui la valutazione degli aspetti grammaticali non può prescindere da considerazioni sulla loro valenza comunicativa. Si potrebbero persino immaginare comportamenti opportunistici di candidati che usino la maggior gamma possibile di esponenti morfologici per ottenere un punteggio elevato su questo parametro, il tutto a prescindere dalla loro reale rilevanza comunicativa.

Se rimane dunque escluso un uso dell'ICM per la valutazione sommativa, questo diventa invece molto più rilevante come forma di valutazione formativa, nell'ottica della valutazione dell'interlingua come comprensione dei processi e analisi diagnostica. Lo studio di Brezina e Pallotti 2016 discusso in precedenza mostra che, in una lingua come l'italiano L2, la complessità morfologica cresce gradualmente con l'aumentare del livello di competenza linguistica. Pur ribadendo le note di cautela esposte pocanzi sul fatto che l'ICM non si può identificare come lo sviluppo della competenza morfologica tout court, esso rimane tuttavia un indicatore globale abbastanza affidabile dello sviluppo dei paradigmi verbali, specialmente per quanto riguarda l'introduzione del repertorio delle varie forme. In tal senso, può servire all'insegnante, insieme ad altre forme più qualitative e approfondite di analisi delle interlingue, per misurare i progressi degli allievi, identificando eventuali momenti di stallo o di 'slancio' nella sperimentazione delle numerose forme del verbo italiano. Esso consentirà di vedere, ad esempio, come nelle fasi iniziali il verbo si presenti in paradigmi piuttosto semplici, con la ripetizione di poche forme costanti sia per il limitato repertorio di tempi, aspetti e modi verbali, sia per la ben nota tendenza degli

⁴⁰ Cfr. Consiglio d'Europa 2001.

apprendenti a ridurre l'allomorfia: da quest'ultimo punto di vista, forme come *scendato* o *discutato* conteranno come ripetizioni del *type* morfologico *-ato*, presente anche in forme regolari come *parlato* e *cantato*, mentre le loro controparti standard *sceso* e *discusso*, presenti in varietà più avanzate, rappresentano diversi tipi morfologici, che fanno aumentare il valore di diversità dell'ICM. È in questo senso che l'ICM può contribuire a delineare il quadro evolutivo di un apprendente, nell'ottica della valutazione diagnostica.

6.2 L'insegnamento

L'ICM può trovare diverse applicazioni nell'ambito della didattica, in particolare all'interno di quelle attività definite come 'riflessione sulla lingua' o 'language awareness'. Tali attività, sebbene non abbiano lo scopo di insegnare direttamente nuove forme linguistiche o di consolidarne l'uso, hanno in ogni caso un ruolo importante nell'apprendimento di una seconda lingua, specialmente da parte di individui cognitivamente più maturi come gli adolescenti e gli adulti. Esse infatti promuovono un approccio di scoperta, di ricerca e verifica delle ipotesi, che responsabilizza gli apprendenti, dando loro un ruolo attivo e rendendoli di fatto dei ricercatori. Proviamo ora ad elencare alcune di queste attività, esemplificandole sull'italiano, ma tenendo presente che esse possono essere rilevanti anche per altre lingue.

7. Analizzare la complessità morfologica dei testi in italiano

Come si è visto nella presentazione del primo studio,⁴¹ anche all'interno di una stessa lingua la complessità morfologica varia a seconda dei testi; il secondo studio, d'altra parte, mostra come la padronanza di una maggiore complessità morfologica sia associata a livelli di competenza linguistica più alti. Quindi, l'ICM, insieme ad altri indici, come quelli che misurano la diversità lessicale o la lunghezza media delle strutture sintattiche, può dare un'indicazione di massima sulla varietà delle forme presenti in un testo, che può essere correlata alla varietà delle forme prodotte dagli apprendenti e alla loro capacità di elaborare e comprendere paradigmi verbali più o meno ampi. È chiaro che la corrispondenza non è diretta: si tratta della ben nota discrasia tra ampiezza del repertorio in comprensione e in produzione, ma anche del fatto che per comprendere un testo conta soprattutto il lessico, mentre la morfologia gioca un ruolo più secondario. Tuttavia, è altrettanto chiaro che la presenza di una vasta gamma di esponenti morfologici verbali può risultare difficile al lettore di livello medio-basso, e che in alcuni casi una loro mancata comprensione può portare a fraintendimenti simili a quelli prodotti dalla scarsa competenza lessicale.

Queste riflessioni possono essere svolte da un'insegnante che cerca di valutare la complessità dei testi da proporre agli alunni, ma anche dagli autori di libri di testo e materiali didattici, oltre che dai redattori di prove per i test linguistici. Tuttavia, si può immaginare anche un uso da parte degli alunni, che possono infatti calcolare autonomamente l'indice di complessità morfologica di diversi testi e riflettere sulle cause del suo aumento o della sua diminuzione. Essi noteranno ad esempio l'alta varietà di forme verbali presente nei testi narrativi, a causa dell'alternanza tra il presente dei dialoghi e il passato della narrazione, ma anche del fatto che questi passati sono spesso realizzati come passati remoti, con tutta l'allomorfia dei loro paradigmi, certamente più irregolari di altre aree della coniugazione verbale.

⁴¹ Cfr. Pallotti 2015b: 195-218.

8. Analizzare la complessità morfologica dei testi in interlingua

I testi scritti dagli alunni possono essere analizzati con lo strumento online per calcolarne la complessità morfologica. In tal modo, gli apprendenti possono diventare consapevoli dell'ampiezza dei loro repertori morfologici e delle forme che utilizzano man mano che progrediscono nell'apprendimento della L2. I risultati dell'analisi dell'ICM possono essere conservati nel portfolio delle loro produzioni, per documentare i progressi, un aspetto che stimola la motivazione. Inoltre, questa auto-osservazione della propria interlingua favorisce l'attenzione alle forme linguistiche, promuovendone l'acquisizione.⁴² Nelle fasi più basiche, come notato in precedenza, si risconterà la frequente ripetizione di pochi esponenti morfologici, e la conseguente regolarizzazione dei paradigmi contenenti allomorfi: gli apprendenti potranno riflettere sulle strategie che li hanno portati a produrre forme come *lui beva*, o *ha smettato*, non vedendole come semplici 'errori', deviazioni da una norma standard con una logica difficile da comprendere (che infatti spesso non c'è, o affonda le radici in varietà precedenti della lingua, o addirittura altre lingue), ma al contrario come forme che presentano una loro logica nella ricerca di regolarità, nonostante l'irregolarità di molte forme del verbo italiano. Insomma, gli apprendenti stessi dovrebbero rendersi conto dell'indipendenza di costrutti come complessità e accuratezza. Mettendo a confronto i valori dell'ICM nei loro testi e quelli nei testi scritti dai nativi, gli apprendenti potranno capire che l'acquisizione della morfologia in italiano consiste, tra le altre cose, nel padroneggiare un sistema complesso, ricco di forme diverse che spesso esprimono gli stessi significati. Ciò non implicherà automaticamente, come è ovvio, l'acquisizione delle nuove forme, ma favorirà la consapevolezza metalinguistica che, indirettamente, promuove il focus on form e dunque la ristrutturazione dell'interlingua.⁴³

9. Riflettere sui processi morfologici in italiano

L'operativizzazione dell'ICM poggia su una definizione di processo morfologico come trasformazione di una base di default in una forma flessa. Come si è detto, una simile definizione non ha la pretesa di essere valida sul piano psicologico, storico o della teoria linguistica, ma ha il pregio di essere esplicita, chiara e replicabile con le stesse modalità in diverse lingue.

Studenti più avanzati, sia nella loro conoscenza dell'italiano sia nella loro maturazione cognitiva e metalinguistica, potrebbero prendere questa definizione operativa di processo morfologico come punto di partenza per discutere formulazioni alternative. Ad esempio, potrebbero rendersi conto che in molti casi si tratta di due processi consecutivi, e non di uno unico: la definizione di esponente dell'ICM tratta una forma flessa come *parlavo* come se fosse l'aggiunta dell'esponente *-avo* alla base *parl-*. Tuttavia, è chiaro che quest'ultimo esponente può essere a sua volta scomposto in una vocale tematica *-a-*, in un suffisso tempo-aspettuale *-v-* che designa l'imperfetto e in un suffisso di persona *-o* che indica la prima persona singolare. O ancora: nei verbi irregolari la cui base cambia al participio passato e al passato remoto è ugualmente distinguibile un suffisso di persona che rimane costante al di là del mutare delle basi. Ad esempio, *pres-i*, *mis-i*, *diss-i* contengono tutti lo stesso suffisso di prima persona singolare *-i*, così come *pres-e*, *mis-e*, *diss-e* contengono quello di terza singolare *-e*. Dunque, si potrà ragionare sul fatto che, mentre i 'processi morfologici che trasformano le basi' *prend-*, *mett-* e *dic-* sono diversi, rimangono uguali i suffissi di persona, almeno in queste classi di verbi. Ma si potrà riflettere anche sulla validità di questa formulazione, un po' ingenua sul piano storico: è chiaro che molte di queste

⁴² Cfr. Ellis 2016: 405-428.

⁴³ Cfr. McLaughlin 1990: 113-128.

voci irregolari del verbo in italiano non ‘derivano’ da altre forme verbali dell’italiano, ma sono la continuazione di forme latine. Si può dunque aprire una discussione, e magari una ricerca, sull’etimologia delle forme del verbo italiano, che rende l’apprendimento di tutti questi allomorfi un processo di scoperta e analisi, piuttosto che una mera memorizzazione di liste di forme irregolari. O anche, senza sviluppare il piano diacronico, si potrà far notare che alcuni verbi italiani non hanno un solo tema, ma due, tre o più. Ad esempio, come si è detto, *prendere* ha due temi: *prend-*, che vale per quasi tutte le forme del paradigma, e *pres-*, che si usa per il participio passato *preso* e per la coniugazione di alcune persone del passato remoto. *Mettere* ne ha tre: *mett-* che vale per buona parte del paradigma, *mess-* che sta alla base del participio passato, e *mis-*, con cui si formano alcune persone del passato remoto, come *misi*, *mise*, *misero*. Anche in questo caso, una ricerca intelligente e scientificamente fondata su come rappresentare adeguatamente i processi morfologici rende il loro apprendimento più motivante, e l’analisi puramente formale del sito che calcola l’ICM può costituire, grazie alla sua semplicità, il punto di partenza per una simile riflessione.

10. Correggere le analisi automatiche

Lo strumento online per l’analisi della complessità morfologica, come tutti gli strumenti automatici, a volte commette degli errori (attualmente rappresentano meno del 5% delle forme). Questi dipendono il più delle volte dalla lemmatizzazione e analisi in parti del discorso di Treetagger, che può assegnare i verbi a una diversa classe di parole (vedendoli, ad esempio, come nomi, o aggettivi), oppure male interpretare alcune forme verbali. Correggere questi errori può diventare un’attività didattica utile e divertente. Gli apprendenti si trovano, per una volta, dalla parte di chi cerca l’errore e non di chi se lo fa cercare dall’insegnante: di nuovo, ciò li pone in un atteggiamento attivo, critico, di scoperta, che favorisce l’attenzione alla forma e la consapevolezza metalinguistica. In altri termini, riflettere sui possibili errori dell’analisi automatica implica consultare grammatiche di riferimento, discutere a coppie o in gruppi le ipotesi circa la morfologia, su cosa è corretto e cosa no, chiedere eventualmente aiuto all’insegnante su queste ipotesi: tutte attività di *focus on form* che lasciano tracce durature nella memoria.⁴⁴ Inoltre, questa riflessione porta gli alunni a utilizzare con maggiore sicurezza categorie di descrizione della lingua, come i termini per le diverse classi di parole (nomi, verbi, aggettivi, avverbi ...) e le loro forme (imperativo, gerundio, participio ...).

11. Conclusioni

In questo articolo abbiamo presentato un nuovo modo per misurare la complessità morfologica dei testi, l’Indice di Complessità Morfologica (ICM), applicandolo a due contesti di ricerca. Da un lato, in una prospettiva tipologico-comparativa, si è mostrato come diverse lingue abbiano diversi livelli di complessità morfologica; tuttavia quest’ultima varia anche, in modo sostanziale, tra diversi tipi di testo. In una prospettiva acquisizionale, invece, si è visto come, in una lingua morfologicamente ricca come l’italiano, la complessità morfologica aumenti in parallelo con lo sviluppo delle competenze nella L2.

Nonostante l’ICM sia stato sviluppato in primo luogo per obiettivi di ricerca, esso può essere utilizzato anche per finalità didattiche, come si è cercato di mostrare nella seconda parte dell’articolo. Il suo uso più naturale, in tal senso, è come contributo a una valutazione diagnostica, formativa, che prenda atto dell’estendersi dei paradigmi morfologici degli studenti, registrandone l’ampiezza e il tipo di forme che man mano

⁴⁴ Cfr. Ellis 2016: 405-428.

si sviluppano, non sempre in modo standard, ma seguendo spesso logiche interlinguistiche comunque razionali e funzionali.

D'altra parte, sono possibili anche attività didattiche che, prendendo le mosse dalle analisi, automatiche e non, della complessità morfologica tramite l'ICM, portano a riflettere criticamente sulla morfologia dell'italiano nativo e non nativo. Si tratta di attività adatte soprattutto a un pubblico di adolescenti o adulti, di livello intermedio e avanzato, ma che promuovono una coscienza metalinguistica che rende gli apprendenti più autonomi, motivati e consapevoli. In questo ambito diverse ricerche hanno dimostrato come questi atteggiamenti siano favorevoli allo sviluppo della L2. Queste attività di riflessione sulla forma non sono da vedere come estranee, e tantomeno antitetiche, rispetto a un approccio comunicativo. Al contrario, le attività in cui gli apprendenti discutono sulle forme linguistiche, sulle loro ipotesi e convinzioni in merito, sono tra le più genuinamente comunicative che si possano immaginare: in un'aula di lingue, cosa c'è di più autentico di una discussione sulla lingua?

Bibliografia

- Bernardini, P. & J. Granfeldt. 2014. 'Linguistic complexity and cross-linguistic variation in L2 English, L3 French and L4 Italian'. Relazione al ReN workshop, AILA Conference, Brisbane, August, 10-15.
- Brezina, V. & G. Pallotti. 2016. 'Morphological complexity in written L2 texts'. *Second Language Research*, doi:10.1177/0267658316643125, July 2016.
- Brumfit, C. J. & K. Johnson. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bulté, B. & A. Housen. 2012. 'Defining and operationalising L2 complexity'. In: *Dimensions of L2 performance and proficiency - Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA*, a cura di A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder, 21-46. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Chomsky N. 1992. *What Uncle Sam really wants*. Berkeley, CA: Odonian Press.
- Consiglio d'Europa. 2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.
- De Clercq, B. & A. Housen. 2017. 'A cross-linguistic perspective on syntactic complexity in L2 development: Syntactic elaboration and diversity'. *The Modern Language Journal*, 101(2): 315-334.
- De Clercq, B. 2015. 'The development of lexical complexity in second language acquisition. A cross-linguistic study of L2 French and English'. *Eurosla Yearbook*, 15: 69-94.
- Devoto, G. & G.C. Oli. 2000. *Dizionario della lingua italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Eco, U. 1992. [1996]. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma: Laterza.
- Ellis, R. 2016. 'Focus on form: A critical review'. *Language Teaching Research*, 20(3): 405-428.
- Gyllstad, H., J. Granfeldt, P. Bernardini & M. Källkvist. 2014. 'Linguistic correlates to communicative proficiency levels of the CEFR: The case of syntactic complexity in written L2 English, L3 French and L4 Italian'. *Eurosla Yearbook*, 14: 1-30.
- Haspelmath, M. & A. Sims. 2010. *Understanding morphology*, 2nd ed. London: Hodder Education.
- Horst, M. & L. Collins. 2006. 'From faible to strong: How does their vocabulary grow?' *Canadian Modern Language Review*, 63(1): 83-106.
- Housen, A. & F. Kuiken. 2009. 'Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition'. *Applied Linguistics*, 30(4): 461-473.

- Housen, A., F. Kuiken & I. Vedder. cur. 2012. *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy, and fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hunt, K. W. 1965. 'Grammatical structures written at three grade levels'. *NCTE Research Report* No. 3.
- Johnson, W. 1944. 'Studies in language behavior: I. A program of research'. *Psychological Monographs*, 56(2): 1-15.
- Klein-Braley, C. & U. Raatz. 1982. 'Der C-Test: ein neuer Ansatz zur Messung allgemeiner Sprachbeherrschung'. *AKS-Rundbrief*, 4: 23-37.
- Kuiken, F. & I. Vedder. 2014. 'Rating written performance: What do raters do and why?'. *Language Testing*, 31(3): 329-348.
- Kuiken F., I. Vedder & R. Gilabert. 2010. 'Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing'. In: *Communicative proficiency and linguistic development*, a cura di I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder, 81-99. Amsterdam: Eurosla Monograph series.
- Kortmann, B. & B. Szmrecsanyi. cur. 2012. *Linguistic complexity: Second language acquisition, indigenization, contact*. Berlin: de Gruyter.
- Long, M. 2015. *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Malvern D., B. Richards, N. Chipere & P. Durán. 2004. *Lexical diversity and language development: Quantification and assessment*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- McLaughlin, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics*, 11: 113-128.
- McWhorter, J. 2001. 'The world's simplest grammars are creole grammars'. *Linguistic Typology*, 5: 125-166.
- McWhorter, J. 2007. *Language Interrupted*. Oxford: Oxford University Press.
- Michel, M. 2017. 'Complexity, Accuracy and Fluency in L2 production'. In: *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, a cura di S. Loewen & M. Sato, 50-68. London: Routledge.
- Miestamo, M., K. Sinnemäki & F. Karlsson. cur. 2008. *Language complexity: typology, contact, change*. Amsterdam: Benjamins.
- Norris, J. & L. Ortega. 2009. 'Measurement for understanding: An organic approach to investigating complexity, accuracy, and fluency in SLA'. *Applied Linguistics*, 30: 555-578.
- Nuzzo, E. & P. Gauci. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. 1999. 'Relatività linguistica e traduzione'. *Versus. Quaderni di studi semiotici*, 82: 109-138.
- Pallotti, G. 2009. 'CAF: Defining, refining and differentiating constructs'. *Applied Linguistics*, 30: 590-601.
- Pallotti, G. 2015a. 'A simple view of linguistic complexity'. *Second Language Research*, 31: 117-134.
- Pallotti, G. 2015b. 'Una nuova misura della complessità linguistica: L'Indice di Complessità Morfologica (ICM)'. *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 2: 195-218.
- Pallotti, G. & S. Ferrari. 2008. 'La variabilità situazionale dell'interlingua: Implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico'. In: *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, a cura di G. Bernini, L. Spreafico & A. Valentini. Perugia: Guerra.
- Pallotti, G. 2017. 'Applying the interlanguage approach to language teaching'. *International review of applied linguistics in language teaching*, 55: 393-412.
- Sampson, G. 2009. 'A linguistic axiom challenged'. In: *Language Complexity as an Evolving Variable*, a cura di G. Sampson, D. Gil & P. Trudgill, 1-18. Oxford: Oxford University Press.

- Sampson, G., D. Gil & P. Trudgill, cur. 2009. *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmid, H. 1994. 'Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees'. *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester, UK.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P. 1989. 'Contact and isolation in linguistic change'. In: *Language Change: contributions to the study of its causes*, a cura di L. Breivik & E. Jahr, 227-237. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki, & H. Y. Kim. 1998. *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Parole chiave

Complessità linguistica, morfologia, coniugazione verbale, attenzione alla forma, language awareness

Gabriele Pallotti insegna Didattica delle Lingue moderne all'Università di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche riguardano i rapporti tra socializzazione e apprendimento della seconda lingua, analisi dell'interlingua, metodologia della ricerca in linguistica applicata. Ha coordinato progetti nazionali e locali di formazione degli insegnanti e di sperimentazione educativa e ha tenuto numerose conferenze e lezioni in Italia e all'estero. Fa parte del direttivo della rete europea SLATE (Second Language Acquisition and Testing in Europe) e della European Second Language Association (Eurosla), per cui è responsabile della serie di monografie Eurosla Studies. È autore e curatore di diversi volumi, tra cui *La seconda lingua* (Bompiani), *Scrivere per comunicare* (Bompiani), *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua* (Bonacci), *L2 Learning as social practice* (University of Hawai'i Press), *Che storia!* (Loescher).

Dipartimento di Educazione e Scienze umane
Università di Modena e Reggio Emilia
Viale Allegri 9
42121 Reggio Emilia (Italia)
gabriele.pallotti@unimore.it

SUMMARY

Morphological complexity

Research and teaching perspectives

The article discusses a new construct and its operationalization, morphological complexity (MC). After reviewing the current literature on complexity in linguistic typology and second language acquisition research, MC is theoretically defined in terms of the range and variety of morphological processes (also called exponents) instantiated in a given text. This theoretical definition is then operationalized with a procedure (freely available online) which first identifies exponents as morphological operations on a lexical base, and then calculates the average diversity within and across samples of 10 exponents. At present, MC is calculated on verb inflections only. A first study shows that MC varies in different texts and different languages (Italian, German and English). In a second study, MC is calculated in learners of L2 Italian, and is shown to be positively correlated to general linguistic competence, as measured with a C-test, and lexical and syntactic complexity. Finally, a number of possible practical uses of the construct in a language classroom are suggested. These include the formative evaluation of learners' morphological repertoires, and awareness-raising activities that stimulate learners to reflect on Italian's verbal morphology, its structure, history, and theoretical description.

Inventare una lingua segreta in classe Consapevolezza metalinguistica e apprendimento L2

Federico Gobbo

1. Introduzione

Questo articolo intende illustrare gli aspetti di ricerca relativi alla consapevolezza metalinguistica e all'apprendimento L2 in un laboratorio linguistico denominato 'laboratorio delle lingue segrete', che viene ora spiegato nelle sue linee principali. La presenza di alunni con L1 diverse dalla lingua di istruzione nella scuola italiana di oggi, in particolare nelle città metropolitane ma non solo, è una realtà che porta di fatto il plurilinguismo in classe in maniera del tutto naturale. Tale fatto può diventare occasione di crescita per gli alunni mediante attività didattiche specifiche che coinvolgano sia l'apprendimento dell'italiano L2 sia l'apertura nei confronti del plurilinguismo,¹ per gli alunni che non sono – o non sono stati – bilingui precoci. In questo articolo vengono illustrati alcuni aspetti relativi a uno specifico caso studio di laboratorio linguistico, il cui scopo principale è la valorizzazione a tutto tondo del repertorio plurilingue già presente in classe. Il laboratorio è uno studio pilota a carattere sperimentale che si svolge nelle classi quarta e quinta (età: 9-11) nella Scuola Montessori Milano di via Milazzo, già a partire dall'anno scolastico 2012-2013.

Il team di ricerca del progetto è composto attualmente da due responsabili e da diverse collaborazioni: il responsabile degli aspetti scientifici, un linguista (l'autore), e la responsabile degli aspetti didattici, ovvero l'insegnante dell'area di italiano Chiara Bonazzoli (formatrice certificata dell'Opera Montessori), con il supporto della psicologa dell'educazione Francesca Gastaldi (Università di Torino).² Infine, esiste una collaborazione da parte delle insegnanti di inglese L2, Patrizia Pradella, e della responsabile dell'area di matematica, Ilaria Adami. La scelta di una scuola primaria a metodo Montessori è dovuta a due motivi: il primo di tipo empirico, vale a dire esisteva previamente una conoscenza personale e una stima reciproca dei due responsabili del laboratorio; il secondo è invece di tipo teorico, e più rilevante. Il *setting* del laboratorio, infatti, è stato reso possibile dal contesto didattico ed educativo montessoriano, che fa emergere le inclinazioni naturali del bambino in un clima collaborativo e non giudicante.³ In particolare, il laboratorio non prevede verifiche né voti. Le consegne relative alla lingua segreta di solito coinvolgono la lingua italiana in qualche modo, e questo può essere valutato formalmente, a discrezione dell'insegnante. La presenza dei ricercatori in classe è concordata con gli insegnanti.

¹ Seguendo le indicazioni del Consiglio d'Europa, intendiamo per 'plurilinguismo' l'insieme delle lingue e delle loro varietà presenti nel repertorio individuale, mentre con il termine 'multilinguismo' indichiamo la presenza di due o più lingue in dato gruppo sociale. Infine, con il termine 'bilinguismo' si intende qui specificamente il processo di apprendimento e l'uso di due lingue contemporaneamente, in particolare in età evolutiva (bilinguismo precoce).

² Per gli aspetti relativi a quell'area, si veda Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

³ Per questi ultimi aspetti, si veda Gobbo 2017b: 129-143.

Nel corso della classe quarta, gli incontri hanno lo scopo di costruire la struttura della lingua, dalla fonetica e fonologia fino alla morfologia e sintassi. Nel corso della classe quinta, invece, il ricercatore verifica come la lingua segreta sia stata usata per iscritto nei lavori dei bambini.

Nella sua prima formulazione, il laboratorio, centrato sull'invenzione di una lingua segreta di classe, aveva lo scopo primario di aiutare la riflessione metalinguistica dei bambini partecipanti.⁴ Per 'lingua segreta' si intende un progetto di lingua pianificata, vale a dire inventata per iscritto, la cui decodifica è accessibile solo da pochi iniziati. Le lingue vengono inventate per i motivi più diversi, dalla comunicazione internazionale alla creazione artistica – per maggiori dettagli, si veda la sezione 2.2.

Nel corso delle varie edizioni del laboratorio il team di ricerca si è reso conto quanto esso fosse un'occasione di crescita non solo cognitiva grazie alla riflessione metalinguistica ma anche relazionale ed affettiva. L'esperienza del laboratorio ha messo in luce il fatto che lavorare sul linguaggio produce effetti positivi non solo nell'analisi interna del linguaggio stesso ma anche nel suo uso esterno, in particolare nella formazione della 'cultura dei pari' che viene co-creata nel gruppo classe proprio attraverso il processo di invenzione e uso di una lingua segreta condivisa.

Anno	Maschi	Femmine	Dislessici	Lingue di casa	Nome lingua segreta
2012-2013	12	12	1	4: francese, olandese, serbo, spagnolo	Araik
2015-2016	14	8	4	6: ebraico, fiammingo, francese, giapponese, napoletano, tedesco	Gatlòik
2016-2017	14	12	1	1: spagnolo	Ukalruč
2017-2018	13	8	5	5: coreano, ebraico, giapponese, fiammingo, francese	Koatra

Tabella 1 Composizione delle classi partecipanti

La tabella 1 mostra la composizione delle classi partecipanti. La colonna più a sinistra indica l'anno scolastico in cui l'edizione è partita: il laboratorio inizia in classe quarta e finisce in classe quinta, e quindi dura due anni. Faremo riferimento alle edizioni del

⁴ Per il *position paper*, si veda Gobbo 2013: 113-135; per una presentazione generale e recente degli aspetti socioculturali e cognitivi del laboratorio, si veda in particolare Gobbo *et al.*, 2016: 87-92.

laboratorio mediante i nomi delle lingue segrete, indicati nella colonna a destra. L'edizione del Koatra è l'unica ancora in corso, a maggio 2018. Si noti che il ciclo di 'vita' delle lingue segrete coincide con l'esistenza del gruppo classe: nel momento in cui esso arriva a naturale conclusione perché i bambini lasciano la scuola primaria per affrontare la scuola secondaria inferiore, la lingua segreta viene dichiarata conclusa, e quindi il vincolo di segretezza del team di ricerca viene a cadere. Per questo motivo, verranno forniti esempi linguistici concreti soprattutto dalle lingue segrete delle prime due edizioni, vale a dire l'Araik e il Gatlòik, entrambe concluse e con un numero rilevante di lingue di casa presenti.

Per 'lingue di casa' si intende qui lingue che vengono parlate prevalentemente o esclusivamente in ambito familiare, quindi in questo contesto lingue diverse dall'italiano.⁵ Nella Teoria delle Soglie di Cummins⁶ si distingue una competenza comunicativa interpersonale di base (BICS) da una competenza linguistica cognitiva e accademica (CALP). Per una serie di motivazioni legate al contesto del laboratorio, non abbiamo avuto la possibilità di analizzare il livello di competenza nella lingua di casa dei partecipanti, per verificare se avessero superato la soglia BICS o la più impegnativa soglia CALP. Possiamo prudentemente assumere, basandoci sull'osservazione partecipante del team di ricerca, che tutti abbiano superato la soglia BICS ma non la soglia CALP. Va precisato inoltre che non abbiamo dati precisi sul tipo di bilinguismo precoce praticato, in particolare su quantità e qualità dell'esposizione alle due lingue. Nella maggior parte dei casi si tratta di bilinguismo simultaneo, vale a dire che gli input delle due lingue vengono presentati allo stesso tempo, a differenza di quello consecutivo, in cui una lingua viene presentata in seguito all'altra.

Nelle quattro edizioni del laboratorio il numero di lingue di casa non è sempre stato omogeneo: per questo motivo, visti gli scopi di questo articolo, faremo riferimento in particolare alle lingue segrete Araik e Gatlòik. Il nome di ciascuna lingua segreta viene scelto dal gruppo classe nelle fasi iniziali del laboratorio stesso. Il nome 'Araik' deriva dalla lettura al contrario del nome della maestra di riferimento della classe, Chiara – scritto in alfabeto pseudofonetico (si veda la sezione 4). La genesi del nome 'Gatlòik' è invece più complessa: la radice è 'gatlo' che deriva dall'italiano 'quattro', più il suffisso *-ik* con funzione aggettivizzante – un esempio semplice per i bambini è l'aggettivo 'mitico', derivato da 'mito'. Il significato del nome pertanto è 'quarto/a', in riferimento alla classe quarta, quando la lingua è stata costruita nei suoi mattoni fondamentali.

Mentre in Bonazzoli *et al* 2017⁷ sono stati illustrati gli aspetti relativi all'apprendimento dell'italiano come L1, questo articolo si focalizza sul ruolo degli alunni che parlano in casa lingue diverse dall'italiano – per loro una L2 – e come l'opportunità di presentare in classe caratteristiche e tratti delle loro lingue abbia un risvolto positivo sull'incremento della consapevolezza metalinguistica di tutti i partecipanti. L'articolo è strutturato in questo modo. Nella sezione 2 il presente studio viene collocato nella letteratura sull'apprendimento L2 e sulla consapevolezza metalinguistica, mentre la sezione 3 illustra il processo di invenzione delle lingue segrete nei suoi dettagli. L'ultima sezione presenta conclusioni e prospettive future.

2. Invertire la percezione del multilinguismo del bambino bilingue precoce

I benefici del bilinguismo precoce sono ben noti agli specialisti. Molto probabilmente la maggior parte degli esseri umani è esposta fin dalla nascita a più di una lingua, e in molti casi la società in cui sono immersi richiede che ne imparino più d'una. I numerosi

⁵ Evitiamo volutamente il termine *heritage languages* perché non ha una definizione univoca, si veda Anquetil e Vecchi 2015: 19-23.

⁶ Cummins 1984, 1976: 1-46.

⁷ Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

studi di Antonella Sorace e collaboratori⁸ del centro di ricerca *Bilingual Matters* mostrano che possiamo parlare di bilinguismo precoce anche nel caso la seconda lingua sia considerata – a torto o a ragione – un dialetto della prima, a condizione che tra esse ci sia una certa distanza strutturale, solitamente calcolata mediante la distanza di Levenshtein o misure simili.⁹ Sebbene non ci sia accordo unanime su quali e quanti siano i vantaggi del bilinguismo precoce ciò che ci preme sottolineare in questa sede è il fatto che tale tipo di vantaggio oggi non sia più contestato da nessuno che si occupi di bilinguismo precoce a livello accademico e professionale. Inoltre, è rilevante segnalare i risultati di ricerca ottenuti da Pinto e Melogno 2014¹⁰ su una popolazione di ottocento bambini – in molti casi bilingui inconsapevoli italiano-dialetto locale – in cui si è notato che lo sviluppo metalinguistico è risultato altrettanto significativo che nel caso si fosse trattato di un bilinguismo tra lingue nazionali. In particolare, sono importanti anche i fattori relazionali e affettivi (p. 103):

In sintesi, due fattori sono emersi come rilevanti nel produrre un avanzamento nelle capacità di analisi della lingua italiana: il grado di bilinguismo [...] e quella circoscritta pratica di confronto esplicito fra i due codici più utilizzati nella vita dei bambini [...] Riteniamo particolarmente significativo che il grado di bilinguismo italiano-dialetto si sia rivelato *più incisivo del fattore socioculturale* nel produrre adeguate capacità di analisi metalinguistica della lingua italiana.

Ai vantaggi cognitivi possiamo aggiungerne facilmente altri, su due livelli, il primo socioculturale, il secondo economico. Da un punto di vista sociale e culturale è evidente che avere due (o più) sistemi linguistici di riferimento porta a una percezione del mondo più vasta, mentre dal punto di vista economico più lingue si padroneggiano bene più è facile trovare un posto di lavoro di buon livello, e mediamente si è meglio pagati.¹¹

Tutti questi fatti, evidenti per un adulto ben informato, normalmente non lo sono per il bambino che frequenta la scuola primaria. Il bambino bilingue che parla una lingua di casa senza particolare prestigio per il suo gruppo dei pari sarà probabilmente frustrato a scuola, perché durante il periodo di acquisizione della lingua di istruzione – che sentirà come una vera e propria L2 – avrà a che fare con i ben noti fenomeni di interferenza con la sua L1, vale a dire la lingua di casa. In altri termini, la sua lingua di casa verrà percepita come un intralcio per apprendere la L2, che è la lingua più importante, perché ci si aspetta che venga appresa ‘bene’ a scuola, come nel caso dei compagni di classe che a casa parlano proprio quella. Questo vissuto può avere effetti pervasivi nel campo dell’apprendimento. Non sentendosi sicuro nella lingua di istruzione, il bambino potrebbe diventare eccessivamente timido, chiudersi, e quindi sentirsi escluso, in un circolo vizioso tra il suo vissuto e la reazione degli altri membri del gruppo classe. Per esempio, in un momento del laboratorio della lingua Araik, una delle due sorelle olandesi del gruppo classe, alquanto stupita, chiede se le sia *davvero* permesso parlare nella sua lingua e spiegare come funzionano gli articoli, perché non c’era mai stata prima l’occasione di valorizzare il neerlandese in classe nel corso dei tre anni scolastici precedenti.

È emerso quanto la struttura del laboratorio permetta di valorizzare il ruolo specifico delle lingue di casa dei bambini bilingui precoci, specialmente nel caso di una loro presenza rilevante nel gruppo classe. L’invenzione della lingua segreta infatti porta naturalmente a inserire materiale linguistico – lessicale, ma non solo –

⁸ Per esempio, Garraffa *et al.*, 2017.

⁹ Per una panoramica, cfr. Wichmann *et al.*, 2010: 3632-3639.

¹⁰ Cfr. Pinto & Melogno 2014.

¹¹ Cfr. Gazzola 2015: 47-54.

proveniente da lingue diverse dall'italiano, proprio perché ciò permette di aumentarne la segretezza, come si vedrà negli esempi che verranno forniti in seguito. Il ruolo dei partecipanti con italiano L2 è stato dunque molto importante per dare maggior varietà alla lingua segreta, non solo negli aspetti lessicali ma anche in quelli strutturali.

2.1. Consapevolezza e abilità metalinguistiche nell'invenzione di una lingua

La definizione in letteratura di *metalinguistic awareness*, consapevolezza metalinguistica, non è affatto univoca, come già notava De Groot 2011.¹² In particolare, non è chiaro quale sia il modello interpretativo più adeguato per i dati sperimentali variamente ottenuti. Oltre alla lingua di istruzione, nel nostro caso l'italiano, nella maggioranza dei casi la scuola si focalizza sull'apprendimento di lingue di prestigio a larga diffusione, in primis l'inglese, seguito da spagnolo, francese, tedesco e ultimamente dal cinese, per lo meno nel contesto milanese. Al contrario, il laboratorio linguistico della lingua segreta non è guidato da un criterio adulto di 'importanza' delle lingue. Seguendo il principio dell'autoeducazione descritto estensivamente nel volume pionieristico di Montessori del 1916, nei bambini della scuola primaria si usano esperienze e inclinazioni già presenti nella loro vita quotidiana, così da ancorare l'apprendimento a qualcosa di concreto, quali le lingue di casa presenti nel gruppo classe. Questa scelta è confortata dai risultati di Pinto e Melogno 2014,¹³ raccolti nell'arco di vent'anni:

[...] è possibile ottenere un significativo potenziamento metalinguistico nella lingua veicolare della scuola, e cioè l'italiano, in contesti socioculturali che in nessun modo possono essere definiti come privilegiati, e in alcuni casi sono decisamente svantaggiati. Come si è potuto constatare, ciò si è verificato sia mediante l'insegnamento di lingue straniere di grande diffusione – a livello di scuola dell'infanzia come a livello elementare e medio – sia sensibilizzando a lingue apparentemente meno utili dal punto di vista sociale, siano esse antiche, pianificate o etniche.

Già Bialystok 2001¹⁴ sentiva la necessità di distinguere i diversi aspetti assunti nel concetto di consapevolezza metalinguistica, in particolare l'attenzione metalinguistica e l'abilità metalinguistica. Per quanto riguarda l'*attenzione* all'oggetto lingua a livello meta, si intende quel momento in cui la lingua viene presa in esame non nella sua funzione comunicativa bensì come oggetto astratto, strutturale e funzionale. Va notato che tale attenzione è inevitabilmente momentanea, se non direzionata e sostenuta dall'adulto in un contesto adeguato. Per quanto riguarda il secondo aspetto, quello dell'abilità metalinguistica, che a differenza dell'attenzione metalinguistica è più duratura e produttiva, l'autrice nota quanto segue (p.128):

Regarding metalinguistic ability, a theory of second-language acquisition must find some measure of continuity between first-language acquisition, second-language acquisition, and formal linguistic ability. Just as it makes no sense to separate the ability to use metalinguistic knowledge from the ability to use linguistic knowledge, so too the ability to learn a second language must be continuous with first language acquisition. Without this condition, there would be no means of connecting linguistic and metalinguistic ability. There would be little point, in other words, in making metalinguistic ability convergent with linguistic ability if the ability responsible for learning a second language were allowed to dissociate from both of these.

¹² De Groot 2011: 390.

¹³ Pinto & Melogno 2014: 105.

¹⁴ Bialystok 2001: 122-129.

Il processo collettivo di ideazione e realizzazione delle lingue segrete del laboratorio permette proprio di connettere entrambi gli aspetti visti poc'anzi, vale a dire la consapevolezza e l'abilità metalinguistica, mediante un procedimento del *fare una lingua* a partire non dall'analisi dell'oggetto linguistico (che ancora non esiste) ma al contrario dalla riflessione metalinguistica delle lingue presenti nel repertorio di classe; nel nostro caso si tratta in primis dell'italiano, la lingua di istruzione della Scuola Montessori dove si svolge il laboratorio, l'inglese, la lingua straniera insegnata formalmente, e infine le lingue di casa dei bambini bilingui precoci, che assumono il ruolo di *tertium comparationis* tra italiano e inglese. Riportiamo un episodio a titolo di esempio. Definito l'alfabeto segreto, il gruppo classe della lingua Araik discuteva sul genere grammaticale da assegnare all'articolo determinativo; l'esempio del neerlandese, una delle lingue di casa, permise di spiegare che la distinzione *de/het* dell'articolo determinativo non è chiaramente marcata sul genere grammaticale, e mostrò che esiste una terza via tra la marcatura del genere dell'italiano e la non marcatura dell'inglese. Nel laboratorio i bilingui precoci possono diventare protagonisti soprattutto nelle fasi iniziali di costruzione della struttura profonda della lingua segreta, e possono quindi fare esperienza del fatto che il loro bilinguismo viene alla fine riconosciuto tra le mura scolastiche dagli adulti di riferimento e ancora di più dai loro pari, vale a dire i membri del gruppo classe.

Prima di addentrarci nella procedura di invenzione mediante esempi tratti in particolare dalle lingue segrete delle prime due edizioni, Araik e Gatlòik, è opportuna una precisazione. Lo scopo ultimo delle lingue segrete trascende le lingue stesse; detto altrimenti, non è importante che i bambini diventino *fluenti* nelle lingue segrete che stanno inventando, perché esse sono principalmente uno strumento al servizio di una maggior comprensione delle *altre* lingue ad essi note. Le lingue segrete diventano un'istanza quasi iconica del senso ultimo dell'apprendimento della grammatica, così come lo definì Maria Montessori nella sua 'psicogrammatica':¹⁵

Nell'analisi grammaticale il bambino non analizza i particolari che essa fa rilevare per saperli, ma per accorgersi di essi[,] per divenirne conscio e quindi per possederli intelligentemente. [...] Tutto questo studio è un mezzo stupendo di ginnastica mentale, di penetrazione in se stessi e anche il modo di 'perfezionare' e di 'fissare' la forma della lingua. Non è certo il modo di 'imparare' la lingua. [...] La grammatica non dà la lingua – e non fa uno scrittore. Essa dà il modo di 'penetrare' la lingua che già si possiede.

La novità del laboratorio della lingua segreta rispetto all'osservazione della Montessori risiede nel fatto di prendere in considerazione non solo la lingua di istruzione, ma tutto il repertorio linguistico del bambino, il quale, a differenza dei tempi in cui scriveva Montessori, esperisce oggi molto più facilmente e quotidianamente il contatto con lingue altre rispetto alla sua, a partire dall'inglese, onnipresente nei media, nel web, nei videogiochi, e così via. La grammatica che permetta di penetrare le lingue, al plurale, già possedute, è spontaneamente comparativa e di contatto: il laboratorio offre un contesto didattico adeguato per incanalare la naturale inclinazione all'apertura al mondo osservata alla fine della cosiddetta *middle childhood*, media infanzia (4-8 anni), quando il bambino comincia a mostrare abilità 'meta', quali meta-memoria, meta-apprendimento, meta-attenzione, cognizione meta-sociale e naturalmente consapevolezza metalinguistica.¹⁶ Difatti i bambini che partecipano al laboratorio hanno 9-11 anni, e quindi sono in grado di ragionare a livello 'meta'.

¹⁵ Montessori 2017: 26-27.

¹⁶ Cfr. Gobbo *et al.*, 2016: 79.

2.2. Lingue pianificate tra invenzione e immaginazione

L'espressione inglese *natural language* sottolinea, ancora di più della espressione corrispondente italiana 'lingua storico-naturale', il fatto che gli esseri umani parlano i linguaggi verbali perché sono biologicamente programmati a farlo. Tuttavia, la pluralità delle lingue mostra che i linguaggi verbali umani nelle loro varie istanze non sono un prodotto di natura bensì un prodotto di cultura, vale a dire sono degli artefatti collegati a una determinata società. Come nota Gordin 2015¹⁷ introducendo la sua panoramica delle lingue della scienza in uso nella cultura occidentale a partire dalla caduta del latino:

All languages are, in an important sense, imagined. [...] But I did not say 'imaginary'. I said 'imagined'. The things that we refer to as languages – Swahili, Mongolian, Thai, English – are not objects sitting out there in the world, like a peculiar rock or a specific yellow clapboard house. All around us, words flow (spoken, written, gestured), and we use those words to communicate with other people.

Anderson 2006¹⁸ nota inoltre che anche il concetto di nazione emerso nella cultura europea si basa sullo stesso principio: le nazioni sono comunità immaginate, e il ruolo delle lingue nazionali in tale costruzione è cruciale; tale processo di costruzione nazionale passa attraverso la de-sacralizzazione del latino. Più il latino veniva abbandonato, più c'era bisogno di promuovere le lingue nazionali. Tale processo che plasma e modifica le lingue nel profondo – processo eminentemente culturale – ha come risultato evidente l'identificazione di una norma standard condivisa adatta a esprimere tutti i domini formali. In letteratura, tale processo viene chiamato pianificazione linguistica – si veda in italiano il sempre valido manuale di Dell'Aquila e Iannàccaro 2004. Nel caso dell'italiano, al momento dell'unificazione del Paese (1861), le stime più pessimistiche di Tullio De Mauro 1991 davano i parlanti italiano a meno dell'1% della popolazione totale, mentre quelle più ottimistiche di Arrigo Castellani¹⁹ arrivavano al 10%. Anche nel caso delle stime più ottimistiche, è evidente che ci sono volute diverse generazioni prima che l'italiano diventasse la lingua comune degli italiani, sostanzialmente nel secondo dopoguerra.

Il caso estremo della pianificazione linguistica sono le 'lingue pianificate', espressione in uso presso gli specialisti per indicare le lingue inventate.²⁰ Tra le numerose motivazioni per inventare una lingua da zero, ne emergono due in particolare. La prima motivazione è la vocazione ausiliaria, vale a dire la pianificazione di lingue adatte alla comunicazione internazionale neutrale, dove per 'neutrale' si intende una lingua ulteriore rispetto alle L1 degli attori della comunicazione. Il caso più noto è quello dell'esperanto. La seconda motivazione, che a differenza della prima è sempre soggiacente il processo di invenzione tout court, è la creazione estetica, ludica e artistica insieme. Il caso forse più noto sono le lingue della finzionale Terra di Mezzo di J. R. R. Tolkien, in particolare le lingue elfiche principali, Il Sindarin e il Quenya. Lingue pianificate per scopi artistici più recenti sono il Klingon di Star Trek e il Dothraki della popolare serie televisiva Il Trono di Spade, in inglese *Game of Thrones*, due tra i casi più importanti delle cosiddette 'lingue di Hollywood'. Tutte queste lingue pianificate (o inventate) condividono alcune caratteristiche: primo, sono tutte morfologicamente piuttosto regolari; secondo, sono tutte lingue di contatto, vale a dire vengono formate a partire da lingue esistenti;²¹ terzo, tipologicamente sono lingue

¹⁷ Gordin 2015: 23.

¹⁸ Anderson 2006: 17-18.

¹⁹ In Della Valle *et al.*, 2009.

²⁰ Per un'introduzione, si vedano in particolare Gobbo 2017: 36-52 e Gobbo 2009.

²¹ Tecnicamente, vengono dette 'lingue a posteriori', si veda Gobbo 2009 e il classico Eco 1993.

agglutinanti – in cui i morfemi non variano a seconda del loro ruolo nella frase – come per esempio il turco, l'ungherese o il finlandese, per permettere agli appassionati di apprendere rapidamente e senza sforzo eccessivo; quarto, è sempre individuabile un glottoteta, cioè un singolo individuo che ne definisce i tratti strutturali, scrive una grammatica normativa, un primo dizionario, magari multilingue, e propone dei testi esemplificativi in lingua per mostrare le potenzialità del suo progetto linguistico.

Va notato che, a differenza dell'esperanto, che è diventato ben presto un fenomeno sociolinguistico degno di nota, le lingue pianificate per scopi ludici, artistici ed espressivi sono a buon diritto 'lingue immaginarie', perché vivono contemporaneamente sul piano diegetico (cioè nei mondi finzionali dove alieni umanoidi, elfi e quant'altro sono 'reali') e sul piano extradiegetico (quando vengono usate dagli appassionati durante gli incontri a tema). Come vedremo in seguito, le lingue segrete del laboratorio in esame possono essere considerate un caso particolare di lingue pianificate immaginarie. Dico 'caso particolare' perché da un lato esse vengono inventate mediante un processo collettivo, vale a dire non è identificabile un glottoteta in particolare; dall'altro lato, nel processo di invenzione non si parte dal piano diegetico, come nel caso delle lingue di Hollywood, bensì dalla realtà del gruppo classe. Tuttavia, è interessante notare come nei bambini che partecipano ai laboratori inevitabilmente emerge il desiderio di usarle in contesti diegetici. In altre parole, rispetto alle lingue di Hollywood le lingue segrete montessoriane seguono il processo inverso.

3. L'invenzione delle lingue segrete: dai fonemi alle espressioni idiomatiche

A partire dalla classe quarta (età: 9-10) il laboratorio delle lingue segrete viene proposto in una speciale 'grande lezione', come viene chiamata nel contesto montessoriano, con in aula l'insegnante responsabile dell'area linguistica, e il ricercatore linguista. Nella Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, le classi terza, quarta e quinta affrontano l'apprendimento per tre grandi aree: linguistica, matematica, educazione cosmica (espressione del contesto montessoriano che corrisponde più o meno a geostoria e scienze naturali). Ci sono dunque tre aule attrezzate per ciascuna delle tre aree: normalmente, le porte tra le aree rimangono aperte e i bambini di terza, quarta e quinta, possono incontrarsi e lavorare fianco a fianco. Ciò non avviene durante il laboratorio della lingua segreta, dove le porte dell'aula di lingua vengono chiuse, sia nella fase di invenzione della lingua (classe quarta), che in quella di verifica dei testi prodotti (classe quinta): i bambini di quarta o quinta *escludono* quelli delle altre classi, perché la lingua è per l'appunto segreta: solo i membri del gruppo classe e i membri del team di ricerca possono usarla; né gli altri bambini della scuola, né fratelli e sorelle, né genitori o nonni sono ammessi a questa conoscenza, per così dire, esoterica. L'effetto, dopo sette anni di esperienza (la prima edizione venne avviata nel 2012), è che già in terza i bambini aspettano con trepidazione questo momento che vivono come molto speciale. La ragione per cui in terza non si può ancora iniziare risiede nel fatto che il gruppo classe non ha ancora una conoscenza abbastanza solida delle strutture dell'italiano e dell'inglese per affrontare un lavoro prettamente metalinguistico (si veda sezione 2.1).

L'inizio del laboratorio prevede un momento in cui ci si chiede cosa sia una lingua. Previamente, il ricercatore è informato su quali lingue di casa parlino i bambini della classe. È interessante notare che non sempre esse vengono menzionate, davanti alla domanda esplicita 'quali lingue sapete parlare', quasi esse siano da considerarsi delle non-lingue. Dopo aver offerto una breve panoramica sulla diversità linguistica nel mondo, attraverso i dati ricavabili da *Ethnologue* e dall'*Atlante Unesco delle lingue in pericolo*, i bambini imparano che esistono circa settemila lingue vive nel mondo, di cui la metà circa sono prive di scrittura, e di cui la maggior parte sono parlate in

continenti diversi dall'Europa. Rimangono sempre impressionati da quante di queste lingue siano effettivamente in pericolo di estinzione. A questo punto, si passa a capire quali sono i mattoni di base del linguaggio. Spesso i bambini citano l'alfabeto, e allora il ricercatore fa notare che esistono lingue senza scrittura. A quel punto si arriva insieme al punto fondamentale: i mattoni di base non sono le lettere, ma i fonemi, cioè i suoni distintivi significativi. È cura del ricercatore linguista non introdurre termini eccessivamente tecnici quali 'fonema' parlando con i bambini, grazie all'aiuto dell'insegnante di riferimento, che è sempre presente in classe durante lo svolgimento delle sessioni del laboratorio.

Le lingue segrete montessoriane devono essere comode da pronunciare per i bambini: per questo motivo si parte dallo spazio fonetico della lingua italiana – la lingua comune a tutti i bambini della classe – e si scelgono i suoni e le lettere più 'antipatiche, da buttare via' (come dicono i bambini). In termini più tecnici, lo spazio fonetico delle lingue segrete montessoriane è un sottoinsieme di quello dell'italiano. Il comportamento rispetto a vocali e consonanti è diverso. A volte vengono eliminate alcune vocali, altre volte no. Invece, i grafemi – cioè le lettere che combinate esprimono i suoni significativi – che vengono eliminati, sono quasi sempre gli stessi: {h} perché muta; {gl} che corrisponde al fonema in IPA [ʎ]; {r} perché difficile da pronunciare per molti bambini, anche quelli aventi l'italiano come L1; {x}, che può essere sostituita con il suo equivalente in IPA [ks] direttamente come digramma {ks}; {q}, che ha un senso etimologico ma non certo fonemico, visto che la parola italiana *quando* viene scritta in spagnolo *cuando* 'senza alcun problema' (per citare alla lettera una bambina ispanofona che ha partecipato alla prima edizione); {y} e {j}, che vengono spesso confuse e mostrano un comportamento irregolare. Si pensi per esempio a 'yogurt' e 'jogurt', 'Yugoslavia' e 'Jugoslavia', tutti attestati, che sono omofoni ma non omografi. Al contrario, si noti come il grafema {j} sia spesso pronunciato in modo diverso in 'Juventus' e in 'junior', quest'ultimo per attrazione della pronuncia inglese (sebbene la parola sia squisitamente latina). Raramente vengono inseriti suoni non presenti nell'italiano: nel caso dell'Araik (prima edizione), le due bambine aventi come lingua di casa l'olandese hanno insistito per inserire la vocale nasale [y], che in italiano non esiste, ma esiste in lombardo, la lingua regionale di cui Milano è stata il centro d'irradiazione principale per secoli. Essendo percepito come un suono familiare, i bambini hanno accolto la proposta. Ma si tratta di un'eccezione. Si procede spesso a semplificare dittonghi o nessi consonantici. Un esempio tipico è il digramma {qu}, in IPA [kw], che in Gatlòik (seconda edizione) diventa [g]. Tutte queste decisioni vengono prese democraticamente, con l'aiuto del ricercatore presente in classe, a maggioranza relativa per alzata di mano. All'opzione se mantenere consonanti e vocali geminate (o, come dicono i bambini, 'le doppie') il voto è sempre unanime: le lingue segrete montessoriane, proprio come l'esperanto, non presentano morfemi con le doppie. A questo proposito è interessante notare come i bambini italiani pensino solo alle consonanti geminate, mentre quando sono in classe bambini neerlandofoni, essi fanno notare che anche le vocali geminate possono avere valore contrastivo, come in *de stad* (la città) e in *de staat* (lo Stato).

Il discorso è un po' più complesso nel caso delle consonanti. L'italiano infatti presenta alcuni grafemi la cui corrispondenza fonetica è ambigua: per esempio, {c} e {g} vengono pronunciate diversamente in 'cane', 'gatto', 'cielo', 'giostra'. Di solito alcuni fonemi consonantici vengono tolti esplicitamente, o a volte addirittura dimenticati. Tutto ciò che non compare nei cartelloni impressionistici in uso presso le scuole Montessori,²² preparati a fine di ogni lezione con il ricercatore, semplicemente non esiste nella lingua. In Koatra (quarta edizione, in corso) i bambini hanno

²² Motta 2017: 83.

dimenticato di dire come si scriveva il fonema [f], e quindi esso non esiste, e dunque è stato assimilato al fonema [p], in analogia alla scrittura della parola ‘foto’ in inglese (‘photo’). Se alcuni bambini hanno fatto l’esperienza di vedere parole scritte in un modo identico ma pronunciate diversamente in lingue diverse, come ‘restaurant’, la cui pronuncia in inglese e francese è notevolmente diversa, è invece più difficile per loro immaginare una stessa parola pronunciata in un solo modo in varie lingue ma scritta in alfabeti diversi. Qui viene in aiuto la carta moneta dell’euro: infatti, la parola ‘euro’ è scritta non solo in caratteri latini (EURO), ma anche in caratteri greci (ΕΥΡΩ) e cirillici (ЕВРО).

A questo punto è possibile introdurre l’alfabeto *ausiliare* della lingua segreta, che avrà carattere fonemico, vale a dire: a un grafema corrisponderà uno e un solo fonema, indipendentemente dalla posizione dello stesso nella parola. Questo permette ai bambini di concentrarsi di più sui suoni ed è propedeutico alla lettura delle trascrizioni IPA che troveranno nei dizionari delle L2 che incontreranno in futuro (tabella 2).

Alfabeto italiano	Alfabeto ausiliario	Lingue di riferimento (oppure IPA)	Esempio in alfabeto italiano standard	Esempio in alfabeto ausiliario pseudofonetico
C	č	ceco, croato...	cerchio	čérkjo
	k	IPA	calma	kàlma
G	ğ	turco, azeri...	gioco	ğòko
	ǵ	pashtu, macedone	ghiaia	ǵjàja
S	š	ceco, croato...	scivolo	šìvolo
	ś	polacco	serpente	śerpénte
Z	ź	polacco	rosa	ròža
	ts	IPA	razzo	rattso
	dz	pseudo-IPA	zio	dźìo
J	ž	ceco, sloveno...	abat-jour	abažùr
	j	IPA	Juventus	jùventus

Tabella 2 Alfabeto italiano e alfabeto ausiliario a confronto

Il team di ricerca ha constatato che è meglio introdurre dei grafemi inusuali quali {š} e {ğ} anziché gli standard IPA [s] e [g] perché così i bambini non rischiano di confondersi con i grafemi dell’italiano. L’alfabeto ausiliario infatti avrà una mappatura uno ad uno con i segni dell’alfabeto segreto, la cui traccia è del tutto arbitraria, decisa in classe a seguito della visione di alfabeti e scritture di varie lingue del mondo, o di opere artistiche quali il *Codex Seraphinianus*²³ o il manoscritto di Voynich²⁴ con scritture fantasiose e indecifrate – e forse indecifrabili. Per esempio, nel corso della terza edizione, è stato deciso di scrivere l’alfabeto segreto Gatlòik mediante consonanti mentre le tre vocali vengono rese con dei puntini, su suggerimento della parlante ebraico moderno della classe. Altre volte i segni sono stati ispirati al coreano, al giapponese, o ad altre scritture che per i bambini italiani appaiono esotiche. Al contrario, in Ukaltùč (quarta edizione), le vocali vengono disegnate con tratti curvi e morbidi, mentre le consonanti con tratti spigolosi e linee spezzate. Riteniamo che in questa fase iniziale del laboratorio sia attivata quella che Gombert chiama consapevolezza metafonologica, che ‘consiste nell’identificare le componenti

²³ Serafini 2013.

²⁴ Anonimo 2015.

fonologiche delle diverse unità linguistiche e nel saperle manipolare intenzionalmente'.²⁵

3.1. Morfologia, sintassi e lessico delle lingue segrete montessoriane

Una volta definito lo spazio fonetico e la digrafia della lingua segreta, vale a dire l'alfabeto segreto e quello ausiliario a ispirazione fonetica, si passa a creare le regole di formazione delle parole (morfologia) e quelle di formazione delle frasi (sintassi). È importante notare che ogni qualvolta venga inventata una parola e i suoi derivati in una lingua segreta, essa verrà inserita nel dizionario bilingue italiano-lingua segreta scritto in tre colonne (i tre alfabeti italiano, ausiliario, segreto) del quadernone di classe.

In questa fase si segue un principio di ottimizzazione linguistica che ha usato Zamenhof nell'estrarre le radici dell'esperanto dalle lingue indoeuropee che conosceva.²⁶ Per prima cosa si individuano le radici togliendo gli eventuali morfemi derivazionali, adattati alla fonetica della lingua segreta: da 'giocare' ottengo 'ĝok', da 'giornalista' ottengo 'ĝornal', e così via. A volte, seguendo il modello della lingua segreta Markuska descritta nel volume ormai classico di Alessandro Bausani 1974, le radici vengono lette all'incontrario; altre volte sono i morfemi derivazionali a essere invertiti per maggior segretezza. La tabella 3 mostra come si dice 'giornalista' in Araik (prima edizione).

Espressione italiana	Traduzione in Araik (con divisione in morfemi)
un giornalista	nù-o ĝolnal-tsi-o
una giornalista	nù-a ĝolnal-tsi-a
giornalistico/a	ĝolnal-tsi-ki-o/a

Tabella 3 Esempio di morfologia di una lingua segreta montessoriana

Come si può vedere, le vocali finali -o e -a indicano rispettivamente il genere maschile e femminile, e viene mantenuto l'accordo tra l'articolo indeterminativo *nù-* e il sostantivo. Sul genere dei nomi possono avvenire in classe discussioni accese. A volte le bambine insistono per avere una lingua più bilanciata, dove il genere dei sostantivi non sia sbilanciato rispetto al maschile. Questo può portare all'introduzione non solo del genere neutro, ma anche a volte di un genere *grammaticale* che indichi la popolazione LGBT variamente intesa, come è accaduto nella terza edizione. Dalla tabella 3, è evidente la radice *ĝolnal-* per 'giornale'; in Araik il fonema [r] viene assimilato a [l]. Il suffisso -tsi- è ottenuto per inversione dell'italiano -ist- che indica una professione (si pensi a 'linguista') o il seguace di un'ideologia (si pensi a 'comunista'), e analogamente il suffisso aggettivizzante -ki-. In Araik gli aggettivi non hanno genere, sul modello dell'inglese. Si noti che per esprimere la parola 'giornalaio', per evitare confusione con 'giornalista', si è scelta una metafora nuova, e si è coniato il termine *kiosktsio*, letteralmente 'edicolista', colui che lavora all'edicola, e non alla redazione di un giornale.

Il principio di ottimizzazione linguistica che sta dietro la struttura dell'esperanto permette una forte produttività con un basso numero di radici: le lingue segrete montessoriane da questo punto di vista sono analoghe. Come la stragrande maggioranza delle lingue pianificate o inventate, si tratta di lingue agglutinanti, dove l'accostamento dei morfemi non crea rotazioni fonetiche che rendono opaca la struttura (si pensi per esempio all'aggettivo italiano 'marziano', che deriva da 'Marte',

²⁵ Gombert 1992: 15.

²⁶ Cfr. Mattos 1987.

anziché *martiano). I bambini sono dunque invitati a produrre nelle lingue segrete paradigmi a partire da una singola radice, come per esempio nella serie: ‘drago’, ‘draghi’, ‘draghetti’, ‘draghessa’, ‘draghette’, ‘dragoso’, e così via. Questo esercizio di costruzione attiva del dizionario, che i bambini trovano solitamente molto divertente, è un modo *attivo* di analizzare la struttura soggiacente l’italiano in particolare e le lingue del repertorio in generale. Riteniamo che in questa seconda fase vengano attivate le componenti superiori della consapevolezza metalinguistica individuate da Gombert 1992: consapevolezza metasintattica, metalessicale e metasemantica. Il lavoro sulla consapevolezza metapragmatica arriva invece in seguito, quando la struttura della lingua è stata ben definita e si passa all’uso, prevalentemente, se non esclusivamente, scritto. Vengono prodotti brevi testi, solitamente di carattere poetico o narrativo.

3.2 I mondi immaginari delle lingue segrete montessoriane

Durante la seconda fase, descritta nella sezione precedente, si sono usate come frasi d’esempio quelle che venivano in mente spontaneamente ai bambini durante lo svolgimento del laboratorio, sia in presenza del ricercatore, sia in sua assenza. A un certo punto il team di ricerca fa notare che si è parlato per esempio di draghi, giornalisti, e altre varie creature e situazioni: qual è dunque l’universo di riferimento collegato alla lingua segreta? La risposta dei bambini varia di anno in anno; d’altra parte, invariabilmente, viene introdotto sempre un elemento fantastico che permette la costruzione di un mondo immaginario. In particolare, la classe quinta della terza edizione ha costruito una guida turistica del Paese del Gatlòik, con tutti i dialoghi nelle varie situazioni: in aeroporto, al ristorante, gli sport, e così via. Una descrizione del mondo immaginario del Gatlòik è stato pubblicato in Bonazzoli *et al.* 2017,²⁷ con riferimento particolare alla didattica dell’italiano. Per i bambini bilingui, è l’occasione per inserire cose belle dei loro rispettivi paesi d’origine in trasposizione fantastica, ed essere così liberi di parlarne con i compagni, senza temere il loro giudizio. In un’altra edizione in corso i bambini si sono cimentati nel racconto fantasy, e hanno usato la lingua segreta per le formule magiche all’interno dei racconti da loro creati. Questa esperienza è potenzialmente molto interessante, perché configura possibilità di testi segreti per il lettore del racconto ma noti, per esempio, a *uno solo* dei personaggi diegetici nel racconto; questo realizza, a giudizio di chi scrive, quella che Gombert 1992 chiama competenza metapragmatica, vale a dire la capacità di discernere le relazioni tra il sistema linguistico e il contesto, sia intra- che extra-linguistico, attraverso il filtro del genere letterario fantastico.

4. Conclusioni e prospettive future

Il laboratorio linguistico della lingua segreta nel contesto montessoriano ha mostrato di essere un valido strumento per indirizzare la naturale inclinazione alla riflessione metalinguistica dei bambini usciti dalla media infanzia (età: 9-11) in un percorso piuttosto lungo (due anni scolastici) di costruzione non solo della lingua ma dell’identità del gruppo classe. Rimangono molte domande aperte, che riguardano la misurabilità – prima ancora della misurazione – degli effetti del laboratorio sulle competenze linguistiche e soprattutto metalinguistiche. Poiché la Scuola Montessori di Milano, via Milazzo, è a sezione unica, non è stato possibile identificare un gruppo di controllo adeguato, che permetta di isolare le sottopopolazioni presenti in classe (con possibili sovrapposizioni): bambini monolingui italiani; bambini bilingui precoci; bambini con difficoltà di scrittura e lettura certificate. Un’altra variabile importante è quella del metodo Montessori: qual è il ruolo del contesto educativo montessoriano,

²⁷ Bonazzoli *et al.*, 2017: 75-88.

che in ultima analisi ha reso questo laboratorio possibile? L'esperienza di sette anni mostra che il contesto montessoriano sicuramente gioca un ruolo facilitante; fino a che punto il laboratorio sia replicabile in altri contesti è un'altra domanda che rimane aperta. In ultimo ma non ultimo per importanza, consideriamo l'aspetto legato alla variabile linguistica: quanto cambierebbe il laboratorio in un contesto scolastico fortemente multilingue, quale per esempio una Scuola Europea, dove ci sono più lingue di istruzione? L'auspicio dell'autore è che queste domande possano trovare risposta, se e quando verranno fornite le risorse per poter ampliare opportunamente il team di ricerca che ha prodotto il laboratorio delle lingue segrete montessoriane.

Bibliografia

- Anderson, B. 2006. *Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anquetil, M. & S. Vecchi 2015. 'Nos langues vont-elles toutes devenir des "Heritage Languages"?' CMDL2015. Primo Congresso Mondiale dei Diritti Linguistici. (Università di Teramo, 19-23 maggio 2015).
- Anonimo, 2015. *The Voynich Manuscript: Full color photographic edition*. Brattleboro, Vermont: Echo Point Books & Media.
- Bausani, A. 1974. *Le lingue inventate: Linguaggi artificiali, linguaggi segreti, linguaggi universali*. Roma: Astrolabio.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonazzoli, C., F. Gastaldi & F. Gobbo. 2017. 'L'invenzione linguistica alla scuola primaria: la didattica dell'italiano nell'esperienza montessoriana'. *Giornale italiano della Ricerca Educativa - Italian Journal of Educational Research*, 75-88. Anno X. Numero speciale.
- Castellani, A. 2009. *Nuovi saggi di filologia e linguistica italiana e romanza (1976-2004)*, a cura di V. Della Valle, G. Frosini, P. Manni & L. Serianni. Roma: Salerno Editrice.
- Cummins, J. 1984. 'Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students'. In: *Language proficiency and academic achievement*, a cura di C. Rivera, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. 1976. 'The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanation'. *Working papers on Bilingualism*, 9: 1-43.
- De Groot, A. M. B. 2011. *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: An introduction*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Dell'Aquila, V & G. Iannàccaro. 2004. *La pianificazione linguistica: Lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.
- De Mauro, M. 1991. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Eco, U. 1993. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Bari: Laterza.
- Garraffa, M., M. Obregon & A. Sorace. 2017. 'Linguistic and cognitive effects of bilingualism with regional minority languages: A study of Sardinian-Italian adult speakers'. *Frontiers in Psychology*, 8: 1907.
- Gazzola, M. 2015. 'Il valore economico delle lingue'. In: *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*, a cura di F. Gobbo, 47-54. New York: Mondial.
- Gobbo, F. 2017. 'Are planned languages less complex than natural languages?'. *Language Sciences*, 60: 36-52.
- Gobbo, F. 2017b. 'L'invenzione linguistica alla scuola primaria'. In: *Il metodo Montessori oggi: Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, a cura di S. Coluccelli & S. Pietrantonio, 129-143. Trento: Erickson.

- Gobbo, F. 2013. 'Learning linguistics by doing: The secret virtues of a language constructed in the classroom'. *Journal of Universal Language*, 14(2): 113-135.
- Gobbo, F. 2009. *Pianificazione linguistica e lingue pianificate: Fondamenti di interlinguistica ed esperantologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gobbo, F., I. Adami, C. Bonazzoli & P. Pradella. 2016. 'Orientation towards multilingualism in class: A Montessori experience'. *AMI Journal 2014-2015*, 87-92. Theme issue: creativity in Montessori education. Amsterdam: Association Montessori Internationale.
- Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic development*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Gordin, M. J. 2015. *Scientific Babel: How science was done before and after Global English*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattos, G. 1987. *La deveno de Esperanto*. Brasilia: Fonto.
- Montessori, M. 2017. *Psicogrammatica*. Dattiloscritto inedito revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco. Milano: Franco Angeli.
- Montessori, M. 1916. *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Roma: Loescher.
- Motta, D. 2017. 'L'educazione cosmica come risposta ai bisogni nella scuola primaria'. In: *Il metodo Montessori oggi: Riflessioni e percorsi per la didattica e l'educazione*, a cura di S. Coluccelli & S. Pietrantonio, 73-84. Trento: Erickson.
- Pinto, M. A. & S. Melogno, 2014. *Lo sviluppo metalinguistico: Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID editori.
- Serafini, L. 2013. *Codex Seraphinianus*. Milano: Rizzoli.
- Wichmann, S., E. W. Holman, D. Bakker & C. H. Brown. 2010. 'Evaluating linguistic distance measures'. *Physica A: Statistical mechanics and its applications*, 389(17): 3632-3639.

Parole chiave

consapevolezza metalinguistica, lingue inventate, metodo Montessori, competenza lessicale e grammaticale, competenza interculturale

Federico Gobbo è Professore ordinario su cattedra speciale in Interlinguistica ed Esperanto presso il centro di ricerca sulla comunicazione e il linguaggio (ACLC) della Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di Amsterdam e professore in visita all'Università di Torino. Svolge attività di ricerca sulle lingue inventate da vent'anni, sul cui tema ha pubblicato diversi articoli e volumi. Tra i suoi interessi di ricerca va segnalato l'insieme di problematiche legate all'apprendimento delle lingue in contesti di multilinguismo, sorti da vecchie e nuove forme di mobilità.

Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC)
 Faculteit der Geesteswetenschappen
 Universiteit van Amsterdam
 Spuistraat 134
 1012 VB Amsterdam (Paesi Bassi)
 f.gobbo@uva.nl

SUMMARY

The invention of a secret language in the classroom

Metalinguistic awareness and L2 learning

Within the context of the Montessori School of Milan (Italy, via Milazzo) there is an innovative language laboratory held over two school years (pupils' age: 9-11). The main goal of this laboratory is to foster pupil's metalinguistic awareness, through the collective invention of a secret language belonging to all class members, with the help of researchers and teachers. Usually, languages are invented for artistic purposes – such as Star Trek Klingon – or for international communication, as was the case with Esperanto. It is less common to invent languages for didactic purposes. In this laboratory, every class invents its own secret language starting from the phonetic space until idioms and translation, passing through morphology and syntax. A lot of attention is paid to the language of instruction, i.e. Italian, by contrast: the invented language should be different enough from Italian in order to guarantee secrecy. The presence of many pupils belonging to families speaking at home languages different from Italian shows how the process of invention permits them to dramatically improve their competence in Italian being an L2 in a fun way, especially by writing bilingual texts Italian-secret language.

L'italiano L2 e le regole che non si insegnano a scuola

Manuela Pinto

1. Introduzione

Nella pratica dell'insegnamento dell'italiano L2 ci sorprendiamo che certe regole della grammatica rimangano problematiche anche a livelli di competenza avanzati. Uno degli errori più frequenti è la mancanza dell'articolo determinativo con i sostantivi plurali in posizione soggetto in frasi tipo *'atti linguistici hanno un effetto sulla realtà'*. Ma gli apprendenti di italiano L2 sono insicuri anche nella scelta tra il soggetto nullo e il soggetto esplicito (come, per esempio, in *'Gianni si è occupato di acquisizione del linguaggio. Lui ha svolto una ricerca sui soggetti nulli'*). Lo scopo principale di questo articolo è di analizzare in dettaglio questi due fenomeni della grammatica dell'italiano e cercare di capire perché queste costruzioni sono più difficili da imparare rispetto ad altre. L'intento è di evidenziare i meccanismi di acquisizione della L2 e di trarre da questa analisi degli spunti utili da applicare alla didattica dell'italiano L2.

Il testo è strutturato come segue. Dopo la presente introduzione nella sezione 2 vengono discussi due concetti fondamentali per la ricerca in linguistica, grammaticalità e adeguatezza pragmatica. Viene inoltre data una breve descrizione di come la tradizione generativista si sia lentamente avvicinata allo studio dell'acquisizione della L2 perseguendo l'obiettivo di descrivere e soprattutto spiegare la complessità di certe costruzioni per gli apprendenti L2. Nella sezione 3 viene presentato l'approccio seguito in questo lavoro. Nelle sezioni 4 e 5 si esaminano due fenomeni della grammatica italiana in cui la grammaticalità e l'adeguatezza pragmatica interagiscono: l'uso dei pronomi soggetto e l'articolo determinativo con i sintagmi plurali soggetto. Il procedimento utilizzato consiste nel presentare prima la norma proposta dalla grammatica tradizionale e poi esaminare come alcune ricerche di stampo generativista hanno affrontato lo stesso argomento e quali aspetti di queste costruzioni hanno messo in luce. La sezione 6 contiene alcune riflessioni sull'adattabilità di questo approccio alla glottodidattica e infine la sezione 7 riassume brevemente i punti più importanti di questo lavoro e propone qualche suggerimento per ricerche future.

2. Grammaticalità e adeguatezza nel contesto

Le costruzioni prese in esame in questo articolo sono particolarmente complesse perché oltre a proprietà lessicali e morfosintattiche, presentano anche proprietà interpretative relative all'uso di queste forme in contesti diversi. Le norme della grammatica ne determinano la forma e la posizione nella frase. Questo è quello che chiamiamo *grammaticalità* di una costruzione. Ma oltre alla grammaticalità, dobbiamo anche stabilire se una data forma è *adeguata* in un dato contesto interpretativo. Si

prenda per esempio il sintagma nominale indefinito *uno studente* negli esempi (1) e (2):

- (1) È arrivato uno studente.
 (2) Uno studente è arrivato.

L'esempio (1) significa che una certa entità è arrivata e che questa entità è uno studente (interpretazione esistenziale). L'esempio (2) significa invece che aspettavamo un gruppo di studenti e che uno di questi è già arrivato (interpretazione specifica). In entrambi i casi la forma *uno studente* è grammaticale, ma la sua posizione nella frase ne determina l'interpretazione a livello di pragmatica del discorso. L'uso della frase (2) in un contesto in cui non sono ancora stati introdotti degli studenti, risulterebbe in una frase pragmaticamente non adeguata.¹

Le grammatiche che vengono usate abitualmente in una classe di italiano L2 seguono un approccio tipicamente normativo. Giustamente, l'allievo deve avere un quadro di riferimento per stabilire quali costruzioni dell'italiano contemporaneo vengono riconosciute come corrette, cioè per distinguere le costruzioni grammaticali da quelle agrammaticali. Questi strumenti, però, non rendono gli studenti L2 consapevoli del fatto che le regole che determinano la grammaticalità devono essere integrate con regole che determinano l'adeguatezza interpretativa di queste forme in un dato contesto: oltre alla grammatica è necessario fornire istruzioni su come combinare – mappare – la forma con l'interpretazione. Per tornare agli esempi (1) e (2), le regole della pragmatica del discorso stabiliscono una connessione tra l'ordine delle parole nella frase e l'interpretazione del soggetto:

	Esempio	Ordine	Interpretazione
1	<i>È arrivato uno studente</i>	verbo - soggetto	esistenziale
2	<i>Uno studente è arrivato</i>	soggetto - verbo	specifico

Tabella 1 Distribuzione e interpretazione del soggetto indefinito in italiano

La tabella 1 indica che in italiano l'ordine verbo-soggetto indefinito riceve un'interpretazione esistenziale, mentre invece l'ordine soggetto indefinito-verbo è associato ad un'interpretazione specifica. Questo *mapping* tra forma e interpretazione è una regola specifica dell'italiano che può coincidere con la strategia usata in altre lingue, ma non necessariamente. Una lingua come l'inglese, per esempio, in cui la posizione dei costituenti nella frase è molto più rigida, codifica l'interpretazione esistenziale tramite una frase con *there*. L'esempio (1) viene quindi tradotto in inglese con la frase *There came a student*. In altri casi l'inglese si avvale di una strategia basata su proprietà fonologiche. La frase italiana *Ha rubato la torta Gianni* in risposta alla domanda *Chi ha rubato la torta?* in inglese viene resa mantenendo l'ordine non marcato soggetto-verbo-oggetto, ma dando enfasi al soggetto: *JOHN stole the cake*. Con questi esempi si vuole illustrare la complessità e unicità del sistema che, per ogni lingua in modo diverso, combina la forma con l'interpretazione. In certi casi e in certe lingue ad una forma corrisponde un'unica interpretazione. Ma in altri casi e in altre lingue queste costruzioni risultano ambigue e per determinare le possibili interpretazioni dobbiamo avvalerci di segnali di natura diversa (a volte anche extra-linguistici). Linguisti come Sorace, Serratrice e colleghi appartenenti alla scuola generativista hanno molto lavorato su queste costruzioni e hanno fatto vedere che proprio dove la grammatica interagisce con la pragmatica del discorso, un apprendente

¹ Cfr. Pinto 1997.

L2 incontra molte difficoltà, probabilmente anche dovute alla complessità del lavoro di elaborazione e integrazione di informazioni provenienti sia dal sistema computazionale (la morfosintassi) che dal sistema interpretativo.² Capire come funzionano questi meccanismi di apprendimento, diventare consapevoli di quali costruzioni sono problematiche e perché, sono conoscenze che possono arricchire il campo della glottodidattica e avere così un effetto tangibile nelle classi di lingua.

3. Integrazione di due approcci

L'interesse dei generativisti per l'acquisizione della L2 inizia soltanto negli anni Ottanta. Un decennio prima, S. Pit Corder richiama l'attenzione sugli errori fatti dagli apprendenti L2 suggerendo che l'analisi di questi errori potrebbe rivelare sia il processo di apprendimento che le caratteristiche della grammatica mentale che essi costruiscono.³ Pochi anni dopo Selinker osserva che durante il percorso di apprendimento di una L2, l'apprendente costruisce delle grammatiche intermedie – *interlanguages* – che sono dei sistemi grammaticali a tutti gli effetti.⁴ Poco più tardi Krashen propone i termini *apprendimento implicito* e *apprendimento esplicito* per distinguere l'acquisizione spontanea e inconscia, tipica della prima lingua, dall'apprendimento guidato di una L2, per lo più in ambito scolastico.⁵ Questa distinzione è importante a livello epistemologico per stabilire quali fattori entrano in gioco nei due tipi di apprendimento. In ricerche recenti di stampo generativista, per esempio, si è osservato che i parlanti L2 sono in grado di imparare certe regole della grammatica della L2 anche senza insegnamento esplicito. Queste scoperte ci portano a chiederci da dove vengono le conoscenze necessarie per notare queste regole e per apprenderle. Con Corder, Selinker e Krashen l'attenzione per l'apprendimento della L2 si sposta quindi dall'analisi contrastiva di caratteristiche superficiali che veniva perseguita negli anni precedenti, ad un approccio mentalista, che mira a chiarire il processo cognitivo che vi è dietro.⁶ La ricerca in prospettiva generativista che segue dopo, sviluppa ulteriormente questi obiettivi esaminando anche il ruolo delle conoscenze innate sul linguaggio (i principi e i parametri proposti da Chomsky) e la possibile interferenza della L1.⁷ In questi ultimi trent'anni la ricerca generativista nel campo della L2 non solo ha approfondito le nostre conoscenze dei meccanismi di apprendimento del linguaggio ma ha anche dato una descrizione dettagliata delle caratteristiche di molte strutture grammaticali, mettendo in evidenza come i diversi moduli della grammatica (la morfosintassi, la semantica, la pragmatica del discorso, ecc.) interagiscono all'interno dell'enunciato e del discorso. Il contributo che l'approccio generativista può fornire permetterebbe di capire la complessità di certe costruzioni e quindi anche di localizzare meglio le difficoltà che l'apprendente L2 potrebbe incontrare. Queste informazioni potrebbero essere utili nella pratica dell'insegnamento rendendo certe regole più esplicite e aiutando così gli apprendenti a capire meglio certe costruzioni.

In questo articolo si tenterà di presentare proprio questa visione d'insieme, esaminando sia gli aspetti morfosintattici che gli aspetti interpretativi di alcune costruzioni complesse della lingua italiana, in particolare a) l'uso dei pronomi soggetto e b) l'articolo determinativo con i sostantivi plurali in posizione soggetto. L'obiettivo di questa analisi è duplice: in primo luogo si vogliono integrare gli aspetti formali e

² Cfr. Serratrice, Sorace & Paoli 2004: 183-205; Serratrice & Sorace 2009: 195-210; Sorace 2012: 209-217; Sorace 2012: 209-217.

³ Cfr. Corder 1967: 161-170.

⁴ Cfr. Selinker 1972: 209-232.

⁵ Cfr. Krashen 1981. Per approfondire il concetto di apprendimento implicito vs esplicito, si veda anche DeKeyser 1994: 188-194 e lavori seguenti.

⁶ Cfr. Lado 1957.

⁷ Cfr. Chomsky 1981.

quelli interpretativi per rendere visibile la complessità di queste forme e per fornire nuovi strumenti alla glottodidattica. In secondo luogo si vogliono offrire degli spunti per riflettere su una domanda di carattere epistemologico: se queste regole non vengono insegnate a scuola, come si spiega il fatto che i parlanti di Italiano L2 a livello molto avanzato (*near native speakers*) dimostrano talvolta di possedere queste conoscenze? Possiamo forse ricondurre certe regole a principi che valgono per tutte le lingue? Che strumenti ci offre la prima lingua nell'affrontare l'apprendimento di una seconda o terza lingua?

La metodologia utilizzata in questo lavoro si avvale delle regole definite dalla grammatica normativa e le paragona alle descrizioni dei fenomeni in questione proposte dalla grammatica generativa. La grammatica normativa è il quadro di riferimento per l'insegnamento della L2 in contesto scolastico. La grammatica generativa ha invece lo scopo di descrivere l'essenza comune a tutte le lingue naturali, i principi universali, e studiando il processo di apprendimento mira ad individuare i fattori che potrebbero influenzare il corso e il punto di arrivo di questo processo. Gli obiettivi di queste due discipline sono molto diversi. Tuttavia, il rinnovato interesse dei generativisti per l'acquisizione della L2 e l'avvicinamento di questi ricercatori agli aspetti empirici e pratici dell'insegnamento in classe ha portato ad una migliore comprensione del processo di acquisizione della L2 e alla reale possibilità di contribuire a obiettivi comuni.⁸ Per questo motivo, il paragone tra grammatica normativa e grammatica generativa viene qui integrato da una breve presentazione dei dati di alcune ricerche che hanno testato l'acquisizione di queste costruzioni da parte di apprendenti di italiano L2 con svariate L1.⁹

4. Il soggetto nullo

Il primo fenomeno che viene preso in considerazione è l'uso dei pronomi soggetto e, in particolare, il fenomeno del soggetto nullo, cioè l'omissione del pronome soggetto in frasi con il verbo finito (con i tratti della flessione). La definizione della grammatica normativa è come segue.

Il fenomeno:

in italiano il pronome soggetto può essere omissivo.

La regola:

In italiano l'uso del pronome personale in funzione di soggetto è piuttosto limitato; in genere le forme soggettive vengono sottintese quando la forma verbale è univoca e non sono possibili incertezze d'interpretazione. [...]

Il pronome viene invece espresso quando si vuole dare particolare rilievo al soggetto (enfasi) [...]. Quando ci sono forme verbali che potrebbero creare confusione circa la persona del soggetto [...].¹⁰

La grammatica normativa si limita a riportare alcuni casi in cui l'uso del pronome esplicito è consigliato. Si tratta di contesti in cui si vuole dare rilievo all'antecedente di un certo pronome (enfasi o contrasto), e in contesti in cui la forma verbale risulta ambigua. In realtà, i parlanti L1 di italiano usano i pronomi soggetto anche con la funzione di comunicare all'interlocutore come l'informazione è distribuita nella frase, cioè quale costituente contiene informazione nuova (il *focus*) e quale invece presuppone conoscenze condivise (il *topic*). L'approccio generativista mette in evidenza anche questi aspetti di pragmatica del discorso e li integra agli aspetti

⁸ Cfr. White 1991: 133-161.

⁹ In questo lavoro il termine *grammatica normativa* fa riferimento ad uno specifico approccio all'insegnamento della L2. I manuali che vengono utilizzati nei corsi universitari (e non) di lingua italiana nei Paesi Bassi seguono questo approccio.

¹⁰ Cfr. Dardano & Trifone 2002.

puramente morfosintattici. Questo significa che le varie forme di pronomi soggetto permesse dalla grammatica dell'italiano – anche il soggetto nullo è una 'forma' – oltre ad avere proprietà prettamente morfosintattiche (persona, numero, genere, ecc.), hanno anche proprietà interpretative che interagiscono a loro volta sia con la forma di questi pronomi, sia con la loro distribuzione nella frase.

In una ricerca sull'interpretazione dei pronomi soggetto, Samek-Lodovici e Grimshaw & Samek-Lodovici osservano che i soggetti nulli rinviano al *topic* del discorso.¹¹ Negli esempi (3) e (4) il soggetto nullo (indicato con il simbolo \emptyset) viene interpretato come Giulia in (3) e come le in (4).

(3) Giulia cantava mentre \emptyset lavava i piatti.

(4) Le ha parlato Maria e \emptyset ha deciso di seguire il suo consiglio.

Entrambi questi elementi hanno la funzione di *topic* della frase in cui si trovano. Con il termine *topic* si intende *quello di cui parla la frase*, una definizione pragmatica proposta da Reinhart.¹²

Queste osservazioni di carattere teorico vengono testate da Carminati con una serie di esperimenti che mirano a identificare l'interpretazione più naturale che i parlanti di italiano L1 danno al pronomi durante una conversazione.¹³ I dati raccolti da Carminati fanno vedere che l'antecedente preferito dal soggetto nullo è il sintagma nominale che occupa la posizione di soggetto o comunque la posizione più alta nella struttura sintattica. Il pronomi esplicito tenderebbe invece a rinviare all'antecedente che si trova in una posizione più incassata nella frase, per esempio nella posizione di complemento. Quindi, secondo Carminati, nell'esempio (5) il soggetto nullo rinvierebbe di preferenza a *Laura*, il soggetto della frase principale, mentre invece nell'esempio (6), il pronomi esplicito *lei* preferirebbe come antecedente il complemento indiretto *Francesca*.

(5) Laura scriveva spesso a Francesca quando \emptyset era in Italia.

(6) Laura scriveva spesso a Francesca quando lei era in Italia.

Naturalmente si tratta di una preferenza, non di una regola assoluta, ma è comunque una preferenza che viene tacitamente condivisa dai parlanti di italiano L1 e che non viene insegnata agli apprendenti di italiano L2.

4.1 I pronomi soggetto in italiano L2

Come vengono interpretati i pronomi soggetto nell'italiano L2? Questo fenomeno della grammatica italiana è stato esaminato in gran dettaglio da Serratrice & Sorace per i bilingui simultanei italiano-inglese, da Sorace & Filiaci e da Belletti, Bennati & Sorace per l'italiano L2 con inglese L1 e da Tsimpli, Sorace, Heycock & Filiaci per casi di erosione della lingua in parlanti con italiano L1 e inglese L2.¹⁴ I dati empirici raccolti fanno vedere che il contatto con la lingua inglese porta i parlanti di queste tre diverse popolazioni a preferire l'uso del pronomi soggetto esplicito a modello dell'inglese e a perdere la distinzione formale e interpretativa del soggetto nullo e del soggetto esplicito. La spiegazione proposta inizialmente da Sorace e colleghi giustificerebbe questa semplificazione del sistema interpretativo dei pronomi in italiano a modello del

¹¹ Cfr. Grimshaw & Samek-Lodovici 1998: 193-219.

¹² Cfr. Reinhart 1981: 209-232.

¹³ Cfr. Carminati 2002; Carminati 2005: 259-285.

¹⁴ Gli studi sull'erosione della L1 a seguito di un livello alto di competenza nella L2 mettono in luce la complessità e la dinamicità del fenomeno di apprendimento di due o più lingue. Cfr. Serratrice & Sorace 2003: 739-750; Sorace & Filiaci 2006: 339-368; Belletti, Bennati & Sorace 2007: 657; Tsimpli, Sorace, Heycock & Filiaci 2004: 257-277.

sistema dell'inglese in quanto quest'ultimo risulterebbe meno complesso di quello italiano (un'unica forma pronominale, quella esplicita, che vale sia per il mantenimento del topic che per il *topic shift*). Questa spiegazione, basata sul concetto di economia, sembra trovare riscontro in Pinto, in cui viene esaminata l'interpretazione dei pronomi soggetto in italiano in contesti di contatto con la lingua neerlandese.¹⁵ A differenza dei soggetti con inglese L2 (esaminati da Tsimpli *et al.*), i soggetti con italiano L1 e neerlandese L2 a livello molto avanzato (*near-native*), non danno segno di attrito linguistico nella loro prima lingua e il loro sistema di *mapping* sembra essere identico a quello del gruppo di controllo di parlanti nativi dell'italiano.¹⁶ Questa discrepanza tra i dati dell'italiano in combinazione con l'inglese da una parte e dell'italiano in combinazione con il neerlandese dall'altra può essere spiegata dal concetto di economia di cui si parlava sopra. Il neerlandese presenterebbe un sistema interpretativo dei pronomi soggetto altrettanto complesso di quello italiano. Van Kampen propone infatti una distinzione tra i pronomi *p* (i.e. i pronomi personali *ze*, *zij*, *hij*) e i pronomi *d* (il pronome dimostrativo *die*) a cui collega una distinzione interpretativa secondo la quale un pronome *p* rinvia, almeno di preferenza, al *topic* esistente, mentre invece il pronome *d* segnalerebbe solo e necessariamente un cambiamento di *topic*, come illustrato negli esempi in (7), tratti da van Kampen.¹⁷

(7)

De kleine beer zag op de zolder een meisje.

'L'orsetto vide una ragazzina in soffitta'

b. Die lag in zijn bedje.

Die = ragazzina, nuovo *topic*

'(Lei) giaceva nel suo letto'

c. Ze sliep.

Ze = ragazzina, continuazione del *topic* in (6b)

'(lei) dormiva'

d. #Die sliep.

'(lei) dormiva'

Il pronome *die* in (7d) è inadeguato a livello di pragmatica del discorso perché in questa frase il *topic* non cambia, è semplicemente la continuazione del *topic* introdotto in (7b).

La difficoltà di definire le norme per l'uso dei pronomi soggetto in italiano risulta ancora maggiore via via che le spiegazioni proposte vengono testate su dati empirici. Per esempio, Frascarelli osserva che in realtà, in italiano, distinguiamo tre tipi diversi di pronomi soggetto (referenziali): il soggetto nullo (il cosiddetto *pro* 'piccolo') e due tipi di soggetto esplicito, uno con l'intonazione forte e uno con l'intonazione debole.¹⁸ Frascarelli ritiene infatti che solo prendendo in considerazione l'andamento dell'intonazione del costituente è possibile distinguere due forme diverse e quindi anche due interpretazioni diverse. L'esame del contorno intonativo di dati sul linguaggio spontaneo, rivela che il pronome esplicito in italiano può avere due tipi di intonazione: l'intonazione forte, caratterizzata da un tono basso che poi sale (*L*+H*) e l'intonazione debole, caratterizzata da un tono basso (*L**).¹⁹ Queste diverse forme, quindi il soggetto nullo, il pronome esplicito forte e il pronome esplicito debole risultano poi avere una funzione specifica nella distribuzione dell'informazione (nuova e data) nella frase. Il *mapping* tra forma e interpretazione come suggerito da Frascarelli è illustrato nella tabella in (2).

¹⁵ Cfr. Pinto 2014.

¹⁶ Cfr. Tsimpli, Sorace, Heycock & Filiaci 2004: 257-277.

¹⁷ Cfr. Van Kampen 2011: 2-3.

¹⁸ Cfr. Frascarelli 2007: 691-734.

¹⁹ Il simbolo *L* sta per *low tone*, mentre il simbolo *H* sta per *high tone*. In particolare, l'abbreviazione *L*+H* indica un'intonazione inizialmente bassa seguita da un picco.

Forma	Interpretazione
soggetto nullo: pro	-topic shift
pronome esplicito debole: lei (L*)	-topic shift
pronome esplicito forte: lei (L*+H)	+ topic shift
pronome con accento: LEI	contrasto

Tabella 2 *Mapping* pronome soggetto/interpretazione in italiano

Seguendo l'approccio di Frascarelli per l'italiano e di van Kampen per il neerlandese, i sistemi di *mapping* tra forma e significato per queste due lingue potrebbero essere sintetizzati come nella tabella (3).

	Referenza sintattica (- Topic Shift)	Pragmatica del discorso (+ Topic Shift)
neerlandese	pronomi p: hij, zij, ze	pronomi d: die
italiano	pro/pronome esplicito (*L): ø, lui, lei	pronome esplicito (L*+H): lui, lei

Tabella 3 *Mapping* tra forma e interpretazione in neerlandese e in italiano

I dati raccolti da Pinto non rivelano la semplificazione che invece è stata osservata per i contesti di italiano-inglese.²⁰ Questo porterebbe a suggerire che il simile grado di complessità del sistema interpretativo italiano e di quello neerlandese faciliterebbe l'apprendimento del *mapping* tra forma e interpretazione dei pronomi soggetto in italiano L2. Nel caso dell'inglese L1 con italiano L2, questo vantaggio non sussisterebbe in quanto il sistema inglese è meno complesso e porterebbe invece ad una semplificazione di quello italiano.

Riassumendo, le ricerche che hanno preso in esame l'uso dei pronomi soggetto, sia in contesti di italiano L1 che di italiano L2 hanno messo in luce un sistema di *mapping* tra forma e interpretazione che viene influenzato da fattori di natura diversa (morfosintassi, fonologia, pragmatica, ecc.) e che può variare fortemente da lingua a lingua. L'integrazione di queste osservazioni sull'uso del pronome arricchisce e completa la regola della grammatica normativa e offrono all'apprendente L2 uno strumento di valutazione aggiuntivo per una scelta grammaticalmente corretta e pragmaticamente adeguata. Si è inoltre osservato che i meccanismi interpretativi esistenti nella L1 possono influenzare (facilitando o ritardando) l'apprendimento del fenomeno nella L2 dimostrando quindi che gli apprendenti costruiscono una rappresentazione mentale del fenomeno e la valutano paragonandola alla rappresentazione nella L1.

5. L'articolo determinativo con i sintagmi plurali soggetto

Un altro errore frequente nell'italiano L2 è la mancanza degli articoli con i sostantivi plurali in posizione soggetto. Gli esempi riportati in (8) sono errori ben noti a tutti gli insegnanti di italiano L2.²¹

²⁰ Cfr. Pinto 2014.

²¹ Gli esempi in (9) sono tratti da compiti scritti di studenti di italiano L2 con livello B2 (lingua scritta).

(8)

- a. Parole vengono usate per esprimere rappresentazioni sociali [...]
- b. Emittenti televisive di tutto il mondo trasmettono [...]
- c. Sebbene sottotitoli siano una forma di traduzione audiovisiva [...]
- d. Atti linguistici hanno un effetto sulla realtà [...]

Il fenomeno rappresentato negli esempi in (8) è il seguente:

Il fenomeno:

in italiano il sintagma nominale plurale in posizione di soggetto richiede sempre l'articolo.

Ma qual è la regola? La grammatica normativa fornisce istruzioni sulla forma degli articoli, cioè su come scegliere i tratti morfologici di numero e genere e combinarli con eventuali esigenze fonetico-fonologiche (per esempio, evitare il formarsi di gruppi consonantici o vocalici, per cui il sostantivo *studente* richiede l'articolo *lo* e non l'articolo *il*). La grammatica normativa richiede anche la presenza obbligatoria dell'articolo determinativo con i sintagmi nominali al plurale. Queste regole però non spiegano perché gli apprendenti di italiano L2 con neerlandese L1 abbiano tanta difficoltà con questa costruzione.

L'approccio scelto dalla grammatica generativa mira a descrivere il fenomeno in tutti i suoi aspetti linguistici e a spiegare perché alcuni di questi aspetti potrebbero essere problematici per gli apprendenti L2. Se si esaminano gli esempi in (8) da questa prospettiva, si osserva che il referente dei sintagmi nominali plurali è un'entità generica: *le parole*, *le emittenti televisive*, *i sottotitoli* e *gli atti linguistici* sono qui intesi in senso generale, come rappresentanti di una data classe. Il termine *interpretazione generica* si contrappone al termine *interpretazione specifica*. Questa distinzione a livello interpretativo viene esemplificata in (9):

(9)

- a. In generale i panda si nutrono di germogli di bambù.
- b. In questo zoo i panda si nutrono di germogli di bambù.

(9.a) ha un'interpretazione generica. In questo caso *i panda* ha come referente un qualunque membro dell'intera classe dei panda. In (9.b) invece, il sintagma *i panda* ha come referente una sottoclasse specifica dei panda, cioè i panda che vivono in questo zoo. Si noti che in italiano entrambe le interpretazioni richiedono l'articolo determinativo. In italiano la scelta tra l'interpretazione specifica e quella generica del sintagma nominale in posizione soggetto non viene marcata a livello morfosintattico ma viene evidenziata a livello lessicale (per esempio usando delle forme avverbiali tipo *normalmente*, *di solito*, *ecc.*) oppure viene dedotta dal contesto (linguistico o extra-linguistico). Per capire le difficoltà che gli apprendenti di italiano L2 possono avere con questo fenomeno è necessario esaminare come i concetti di genericità e specificità vengono codificati nella loro L1. (10) mostra la traduzione in neerlandese degli esempi riportati in (9).

(10)

- a. In het algemeen eten panda's bamboespruiten.
- b. In deze dierentuin eten de panda's bamboespruiten.

In neerlandese – e altrettanto vale per l'inglese – l'articolo determinativo viene usato solo con l'interpretazione specifica, come in (9.b). Nel caso dell'interpretazione generica il neerlandese richiede un sintagma nominale *nudo*, cioè un nome senza determinatore. Come nel caso dei pronomi soggetto esaminati sopra, si osserva che il

mapping tra forma e interpretazione può essere molto diverso da lingua a lingua. La tabella (4) riassume le differenze nel caso dell'italiano e del neerlandese per quanto riguarda l'interpretazione dei sintagmi nominali plurali in posizione soggetto. In neerlandese l'assenza dell'articolo segnala l'interpretazione generica, mentre invece la presenza dell'articolo è riservata all'interpretazione specifica. In italiano l'articolo non viene utilizzato per segnalare questa differenza interpretativa e l'ambiguità che ne deriva viene risolta utilizzando altri elementi linguistici o extra-linguistici presenti nel contesto.

Interpretazione	Neerlandese	Italiano
generica	∅	i/gli/le
specificata	de	i/gli/le

Tabella 4 Forma e interpretazione degli NP plurali in posizione soggetto in neerlandese e in italiano

Questa analisi contrastiva che tiene conto non solo delle differenze formali tra le due lingue ma anche dei meccanismi che vengono impiegati a livello interpretativo ci permette di ricostruire il *learning task* di un apprendente dell'italiano L2 con neerlandese L1: a) imparare le regole di morfologia e fonologia degli articoli in italiano, b) imparare la regola di sintassi che in italiano non permette sostantivi 'nudi' in posizione soggetto, e c) riconoscere l'ambiguità dei sostantivi plurali definiti in italiano e imparare a risolvere questa ambiguità utilizzando il contesto.

5.1 I sintagmi nominali plurali nell'italiano L2

Serratrice, Sorace, Filiaci & Baldo e Sorace & Serratrice hanno testato la conoscenza di queste regole in bambini bilingui inglese-italiano e spagnolo-italiano in età compresa tra i 6;2 e i 10;10 anni e le hanno paragonate alle conoscenze di adulti monolingui con italiano L1 o inglese L1.²² I dati mostrano che i bilingui inglese-italiano, soprattutto quelli esposti ad un input maggiore in inglese, tendono ad accettare come corretti più sintagmi nominali nudi dei monolingui. Si osserva quindi un'influenza dell'inglese sull'italiano. Nel caso dei bilingui spagnolo-italiano questo contrasto è meno forte, probabilmente grazie alla vicinanza tipologica di queste due lingue. È però importante sottolineare che i soggetti presi in esame in queste due ricerche sono bilingui simultanei. In altre parole, questi soggetti sono stati esposti ad entrambe le lingue dalla nascita. Ovviamente il livello di competenza nelle due lingue non sarà esattamente uguale ma comunque queste lingue sono state offerte simultaneamente e gli apprendenti hanno costruito due grammatiche mentali in parallelo. Nel caso di apprendimento di una L2 dopo il *periodo critico*, cioè da adulti, l'apprendente dispone già di competenze complete riguardo una prima lingua e l'apprendimento della L2 segue, almeno in parte, un percorso diverso.²³ Il processo di apprendimento della L2 avviene per lo più in modo consapevole, generalmente con istruzioni esplicite riguardo le regole della grammatica della L2. La L1 funge da modello, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento. Con questo bagaglio di conoscenze l'apprendente deve poi

²² Cfr. Serratrice, Sorace, Filiaci & Baldo 2009: 239-257; Sorace & Serratrice 2009: 195-210.

²³ La descrizione del processo di apprendimento presentata succintamente qui sopra è legata all'approccio generativista. Ma anche per la scuola generativista il ruolo della L1 e delle conoscenze innate nell'apprendimento della L2 è ancora una questione aperta. Si veda per esempio Slabakova 2003 da cui emerge che i parlanti di inglese L2 con bulgaro L1 sono in grado di derivare certe proprietà interpretative dei sintagmi nominali collegate all'uso della forma progressiva del verbo senza avere ricevuto istruzioni specifiche su questi tratti interpretativi.

svolgere un'analisi contrastiva e ricostruire le regole di un certo fenomeno della L2 sopprimendo quelle della L1.

Il percorso di apprendimento di un adulto L2 è dunque molto più laborioso di quello di un giovane bilingue in quanto richiede non solo la consapevolezza delle differenze tra le due lingue, ma anche l'integrazione di regole che, come si è visto sopra, appartengono a diversi moduli della grammatica. Numerosi studi sull'apprendimento dei sintagmi nominali plurali in posizione soggetto hanno mostrato che le regole della morfosintassi o della fonologia non costituiscono un problema per l'apprendente L2. Il problema viene invece localizzato nel momento in cui le varie regole devono essere integrate per risultare in una costruzione grammaticalmente (in questo caso: morfosintassi e semantica) corretta e pragmaticamente adeguata.²⁴

Ionin, Montrul & Crivos hanno esaminato l'uso degli articoli con i sintagmi nominali plurali da parte di adulti con inglese L1 e spagnolo L2 e hanno osservato che le competenze riguardo questo fenomeno sono proporzionali al livello di conoscenza della L2.²⁵ Il gruppo di soggetti a livello di competenza avanzato non si distingue molto dal gruppo di controllo di madrelingua spagnola. Guerra Rivera, Coopmans, Pinto & Baauw replicano questa ricerca con due gruppi di adulti con neerlandese L1 e spagnolo L2 a livello intermedio e a livello avanzato.²⁶ I soggetti appartenenti al primo gruppo hanno effettivamente difficoltà nel riconoscere l'agrammaticalità del sintagma nominale plurale nudo in posizione soggetto.²⁷ I soggetti di livello avanzato fanno invece meno errori. Guerra Rivera e colleghi scoprono inoltre che il test di grammaticalità risulta più difficile del test in cui i soggetti devono inserire la risposta corretta. Questi dati vengono confermati da Grądzka, che esamina le competenze riguardo questo fenomeno da parte di soggetti con polacco L1 italiano L2.²⁸ Questo gruppo è particolarmente interessante in quanto il polacco non ha articoli. Gli apprendenti con polacco L1 hanno quindi un compito più complesso in quanto la categoria del determinatore non viene realizzata nella grammatica della loro L1 e i concetti di specificità e genericità vengono codificati in modo diverso dall'italiano.

Riassumendo i dati più importanti della ricerca sull'apprendimento dei sintagmi nominali plurali in posizione soggetto in italiano L2 (e in spagnolo L2) con diverse L1 (inglese, neerlandese, polacco): l'influenza della L1 è decisamente molto forte, specialmente ad un livello intermedio di competenza della L2. A livello L2 avanzato si riscontra un miglioramento che nei *near natives* si avvicina alla competenza dei parlanti L1. Le diverse ricerche esaminate confermano inoltre che l'apprendimento degli aspetti morfosintattici non risulta essere un problema, nemmeno a livello intermedio. L'ostacolo maggiore sembra essere la combinazione delle forme linguistiche e l'interpretazione (generica o specifica) ad esse collegata, soprattutto se queste risultano essere molto diverse nella L1.

6. Riflessioni

Dai fenomeni discussi in questo articolo e in particolare dai dati empirici citati si può trarre una conclusione importante: il livello di competenza linguistica pare avere un ruolo determinante nell'apprendimento di certe costruzioni dell'italiano L2. Questa

²⁴ Cfr. Sorace 2012: 209-217.

²⁵ Cfr. Ionin, Montrul & Crivos 2013: 483-518. Qui viene trattato il caso dello spagnolo perché in questa lingua i sintagmi nominali plurali hanno la stessa distribuzione e interpretazione che in italiano.

²⁶ Cfr. Guerra Rivera, Coopmans, Pinto & Baauw 2015.

²⁷ In questo caso si trattava di un *grammaticality judgment task* in cui i soggetti dovevano riconoscere le frasi agrammaticali. Questo metodo fornisce una misura più affidabile del livello di competenza grammaticale del soggetto rispetto ad un test di produzione. D'altro lato, il GJT non è idoneo a testare l'adeguatezza pragmatica, per cui, in questo tipo di ricerche, si preferisce affiancare il GJT con un test che misura il grado di accettabilità pragmatica delle stesse costruzioni in contesto.

²⁸ Cfr. Grądzka 2016: 193-219.

osservazione apre nuove prospettive per la glottodidattica. Se l'apprendente ricevesse input rilevante e sufficiente e se venisse guidato nell'osservare e nel fare proprie le diverse caratteristiche di una data costruzione nella L2 potrebbe raggiungere in tempo minore livelli di competenza linguistica più alti. Gli studi citati sopra indicano un'ulteriore e importante fattore nell'apprendimento della L2: la L1. L'analisi dei dati empirici dimostra la necessità di considerare una data struttura in tutti i suoi aspetti, di esaminare la struttura corrispondente nell'altra lingua e di riflettere su somiglianze e differenze tra le due. Questo permetterebbe di identificare con maggiore precisione le aree linguistiche più problematiche e di intervenire in modo mirato su quegli aspetti che creano difficoltà.

Dai dati discussi sopra emerge anche una domanda di carattere epistemologico che riprende il discorso portato avanti dalla ricerca generativista: se il parlante L2 ad un certo punto del processo di apprendimento è in grado di dimostrare competenze simili al parlante nativo, e se queste competenze non vengono insegnate a scuola, come vengono imparate? Ci troviamo di fronte al cosiddetto *problema di Platone*, che è alla base dell'approccio generativista: come possiamo imparare queste regole se l'input che riceviamo è così povero di informazioni? I generativisti postulano l'esistenza di conoscenze innate sul linguaggio che guiderebbero gli apprendenti a scoprire regolarità nell'input e a formulare generalizzazioni, costruendo così una rappresentazione mentale della grammatica della L1. Come spiegato sopra, questa teoria sembra valere anche per l'apprendimento della L2. Ma per scoprire quali sono le varie tappe di questo processo di apprendimento è necessario raccogliere dati empirici autentici, i dati con cui lavorano gli insegnanti nelle classi di L2. L'interesse dei generativisti per la glottodidattica è chiaramente in aumento, prova ne è che il ruolo dell'approccio generativista nell'insegnamento delle lingue compare sempre più spesso come punto di discussione a convegni di portata internazionale. Ma anche la glottodidattica è alla ricerca di un quadro teorico su cui costruire nuovi modelli di apprendimento e con cui sviluppare nuove tecniche di insegnamento.

7. Conclusione

In questo lavoro sono stati esaminati due fenomeni tipici dell'italiano, il soggetto nullo e i sintagmi nominali plurali in posizione soggetto, e come queste costruzioni vengano apprese nell'italiano L2. In entrambi i casi si tratta di costruzioni complesse che non vengono discusse in dettaglio in classe e che risultano problematiche anche a livelli avanzati di L2. L'obiettivo di questo lavoro era cercare di spiegare il *perché* di questa difficoltà. Per mettere in luce la complessità di queste costruzioni si è scelto di integrare la regola proposta dalla grammatica normativa con le descrizioni del fenomeno date dalla grammatica generativa. In questo modo si è dimostrato che nei fenomeni esaminati gli aspetti puramente grammaticali (morfosintassi e fonologia) interagiscono con gli aspetti interpretativi (semantica e pragmatica). Le nozioni puramente formali devono quindi essere integrate dalla consapevolezza di come queste forme vengono usate nel discorso. Si sono poi riportati i risultati di ricerche svolte nel campo dell'apprendimento della L2 (sempre in chiave generativista) che dimostrano quanto sia importante il ruolo della L1 e quanto sia determinante il livello di competenza nella L2. È proprio qui che la ricerca in linguistica incontra la glottodidattica, l'una cercando di rispondere ai *perché?*, l'altra occupandosi dei *come?* ma con uno scambio attivo di conoscenze e esperienza e con l'obiettivo comune di capire e facilitare l'apprendimento della L2.

Bibliografia

- Belletti, A., E. Bennati & A. Sorace. 2007. 'Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian'. *Natural Language & Linguistic Theory*, 25(4): 657.
- Carminati, M.N. 2002. *The processing of Italian subject pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst.
- Carminati, M.N. 2005. 'Processing reflexes of the Feature Hierarchy (Person > Number > Gender) and implications for linguistic theory'. *Lingua*, 115: 259-285.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Corder, S. P. 1967. 'The significance of learner's errors'. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4): 161-170.
- Dardano, M. & P. Trifone. 1983. *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore.
- DeKeyser, R. 1994. 'Implicit and explicit learning of L2 grammar: A pilot study'. *Tesol Quarterly*, 28(1): 188-194.
- Frascarelli, M. 2007. 'Subjects, topics and the interpretation of referential *pro*. An interface approach to the linking of (null) pronouns'. *Natural Language and Linguistic Theory*, 25: 691-734.
- Grądzka, Z. 2016. *L'interpretazione e l'uso degli articoli nella L2: Il caso dei parlanti polacco L1/italiano L2 e olandese L1/spagnolo L2*. Eindwerkstuk BA Italiaans, academisch jaar 2015-2016. Universiteit Utrecht.
https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/337090/tesi-di-laurea_ZuzannaGradzka.pdf?sequence=2
- Grimshaw, J. & V. Samek-Lodovici. 1998. 'Optimal subjects and subject universals'. *Is the best good enough*, 193-219.
- Guerra Rivera, A., P. Coopmans, M. Pinto & S. Baauw. 2015. 'On the L2 acquisition of Spanish articles by Dutch speakers'. *Language in Focus (LIF)*, March 4-7, Cappadocia (Turkey).
- Ionin, T., S. Montrul & M. Crivos. 2013. 'A bidirectional study on the acquisition of plural noun phrase interpretation in English and Spanish'. *Applied Psycholinguistics*, 34(03): 483-518.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across culture*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- Pinto, M. 1997. *Licensing and interpretation of inverted subjects in Italian*. PhD dissertation. Universiteit Utrecht.
- Pinto, M. 2014. 'Effects of L2 Exposure on L1 Grammar'. In: *Selected Proceedings of the Fifth Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA)*, a cura di U. Minai, A. Tremblay, C. Coughlin, C. Chu & B. Lopez Prego. Somerville, MA, USA: Cascadilla Proceedings Project.
- Reinhart, T. 1981. 'Pragmatics and Linguistics: An Analysis of Sentence Topics'. *Pragmatics and Philosophy I. Philosophica anc Studia Philosophica Gandensia Gent*, 27(1): 53-94.
- Selinker L. 1972. 'Interlanguage'. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4): 209-232.
- Serratrice, L. & Sorace, A. 2003. 'Overt and null subjects in monolingual and bilingual Italian acquisition'. In: *Proceedings of the 27th annual Boston University conference on language development*, Vol. 2, 739-750. Somerville, MA, USA: Cascadilla Proceedings Project.
- Serratrice, L., A. Sorace, F. Filiaci, & M. Baldo. 2009. 'Bilingual children's sensitivity to specificity and genericity: Evidence from metalinguistic awareness'. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(02): 239-257.

- Serratrice, L., A. Sorace & S. Paoli. 2004. 'Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in English-Italian bilingual and monolingual acquisition'. *Bilingualism: Language and cognition*, 7(3): 183-205.
- Slabakova, R. 2003. 'Semantic evidence for functional categories in interlanguage grammar'. *Second Language Research*, 19: 42-75.
- Sorace, A. & F. Filiaci. 2006. 'Anaphora resolution in near-native speakers of Italian'. *Second Language Research*, 22: 339-368.
- Sorace, A. & L. Serratrice. 2009. 'Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap'. *International Journal of Bilingualism*, 13: 195-210.
- 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.
- Sorace, A. 2011. 'Pinning down the concept of "interface" in bilingualism'. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1:1-33.
- Sorace, A. 2012. 'Pinning down the concept of interface in bilingual development: A reply to peer commentaries'. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2(2): 209-217.
- Tsimpli, I.-M., A. Sorace, C. Heycock & F. Filiaci. 2004. 'First language attrition and syntactic subjects: A study of Greek and Italian near-native speakers of English'. *International Journal of Bilingualism*, 8: 257-277.
- Van Kampen, J. 2010. 'Anaphorische middelen voor topicverschuiving'. *Nederlandse Taalkunde*, 15: 2-3.
- White, L. 1991. 'Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom'. *Interlanguage studies bulletin*. Utrecht, 7(2): 133-161.

Parole chiave

Italiano L2, insegnamento L2, grammatica generativa, grammatica normativa, coscienza metalinguistica

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 glottologia, la psicolinguistica e la linguistica applicata, particolarmente nel campo del bilinguismo e dell'acquisizione della L2. Attualmente sta lavorando a nuove metodologie per studiare e misurare l'acquisizione del linguaggio in gruppi con caratteristiche diverse – monolingui, bilingui, disturbi specifici del linguaggio, L2, ecc. (Pinto & Zuckerman, 2018).

Utrecht Institute of Linguistics OTS and Italian Language and Culture
 Utrecht University
 Trans 10
 3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
 m.pinto@uu.nl

SUMMARY

Italian L2 and the rules that you don't learn at school

A number of topics in Italian L2 grammar are notoriously difficult to acquire, even for students with an overall good level of proficiency. Some constructions are clearly ungrammatical; others sound odd and betray a non-native use of the form. This paper examines two of such examples – the use of definite determiners with plural nouns in (preverbal) subject position and the alternation of null and overt subject pronouns – and it compares and combines insights from generative grammar and rules of normative grammar taught in school. The aim of this approach is twofold: First, to understand why these constructions may be difficult to acquire for a second language learner. Second, to encourage awareness about variation in language and to provide new insights for second language teaching.

Oralità, imitazione e apprendimento dell'italiano L2

Il caso degli immigrati senegalesi scarsamente scolarizzati

Anna De Meo

1. Introduzione

I fenomeni migratori più recenti hanno riportato in primo piano in Europa il problema dell'analfabetismo e posto gli educatori di fronte alla necessità di ripensare la pianificazione didattica della formazione linguistica prevista nei vari percorsi di accoglienza e integrazione. Immigrati adulti scarsamente o per nulla scolarizzati nella propria lingua materna risultano, infatti, allievi problematici, a elevato rischio di abbandono. La combinazione della loro limitata familiarità con le dinamiche della scolarizzazione e dell'offerta di percorsi formativi demotivanti provoca una frequente rinuncia ai corsi, fenomeno ben attestato anche per apprendenti adulti nativi. L'abbandono dei corsi è immediato 'ogniqualevolta si profili una conflittualità tra cosa come e quanto l'istituzione si propone di insegnare e come, cosa e quanto l'"allievo" ritiene suo interesse imparare'.¹ Mantenere alta la motivazione alla frequenza è dunque obiettivo primario di chiunque si ritrovi a organizzare corsi di lingua per apprendenti adulti, in particolare nel caso di analfabeti o debolmente alfabetizzati nella L1.

L'acquisizione della letto-scrittura nella propria lingua materna,² ma anche il processo stesso di scolarizzazione, ossia il contesto socioculturale e le modalità con cui l'apprendimento si realizza,³ sembrano favorire l'emergere delle capacità di astrazione, categorizzazione, memoria semantica e logica e della consapevolezza fonologica nella L1.⁴ Tuttavia apprendenti con limitata scolarizzazione nella L1 sembrano mostrare un'attenzione particolare al livello soprasegmentale della L2, con una maggiore predisposizione all'imitazione della struttura intonativa dell'enunciato *input* piuttosto che alla riproduzione delle corrette strutture morfosintattiche o semplicemente dell'ordine delle parole.⁵

A partire da queste osservazioni si è deciso di condurre una ricerca su un gruppo di immigrati senegalesi residenti in Campania, selezionati per la particolare combinazione di competenze linguistiche e formazione scolastica. Lo studio ha inteso verificare la capacità di questi soggetti, tutti scarsamente scolarizzati, di gestire i

¹ Cfr. Albert, Gallina & Lichner 1998: 10.

² Cfr. Goody & Watt 1962: 304-345.

³ Cfr. Scribner & Cole 1981.

⁴ Cfr. Morais 1991: 31-71; Reis & Castro-Caldas 1997: 444-450.

⁵ I dati sono presentati a margine di una ricerca condotta da Tarone, Bigelow e Hansen 2009 sulle abilità orali in inglese L2 di apprendenti somali con diversi livelli di scolarizzazione nella propria L1.

parametri intonativi dell'italiano in attività di imitazione di *input* esclusivamente orali. Il corpus, raccolto attraverso un test di imitazione elicitata, è stato sottoposto a un test percettivo, che ha coinvolto docenti esperti di italiano L2, e successivamente ad analisi spettroacustica, condotta da fonetisti. I risultati sono stati utilizzati per rimodulare l'approccio didattico, con una rivalutazione delle attività di imitazione e di fissazione, sul modello dei *pattern drill*, creando percorsi di apprendimento familiari e motivanti, che riducessero il fenomeno dell'abbandono del percorso scolastico, con ricadute positive anche sullo sviluppo delle abilità di letto-scrittura, recuperate in una seconda fase di lavoro d'aula.

2. Il test di imitazione elicitata

La ricerca, condotta a Napoli,⁶ si è concentrata su apprendenti senegalesi adulti scarsamente alfabetizzati.

Il Senegal è caratterizzato dalla presenza di un diffuso plurilinguismo, che vede un rapporto poco equilibrato tra lingue conosciute e alfabetizzazione. Le lingue materne, tra le quali le sei grandi lingue nazionali (wolof, sérère, poular, mandingue, soninké, diola), sono apprese in maniera orale e sono utilizzate quasi esclusivamente per la comunicazione parlata, sebbene dispongano di un sistema di scrittura ufficiale in alfabeto latino sin dagli inizi degli anni Settanta del secolo scorso.⁷ Nessuna di esse costituisce la base dell'educazione scolastica, che avviene in una lingua non nativa, il francese o l'arabo, a seconda del tipo di scuola scelta, quella francese o quella coranica. Il francese, unica lingua ufficiale del paese, è parlata solo dallo 0,6% dei senegalesi come L1 e dall'8,8% come L2, per cui è considerata una lingua straniera. L'arabo è parlato come L1 dallo 0,1% dei senegalesi e come L2 dallo 0,8%.⁸

Il mancato sviluppo dell'alfabetizzazione nella lingua materna viene considerato una delle cause principali del diffuso basso rendimento scolastico documentato in Senegal, poiché rallenterebbe molto l'emergere delle abilità cognitive astratte e di una adeguata consapevolezza metalinguistica.⁹ A questo si aggiunge l'effetto della diversa impostazione pedagogica delle due scuole, che viene ritenuta causa di un diverso sviluppo dello stile cognitivo degli apprendenti: la scuola francese, caratterizzata dalla presenza dominante della lettura e della scrittura, mira allo sviluppo delle capacità di astrazione e di analisi; la scuola coranica, concentrata sulle abilità di ascolto, produzione orale e memorizzazione di testi orali, esercitate attraverso la ripetizione del Corano, favorisce una modalità espressiva formulaica, globale e ridondante.¹⁰

I soggetti scelti per lo studio qui presentato sono stati reclutati tra gli iscritti a un corso base di italiano presso la 'Scuola di Pace', una struttura del Terzo settore che si occupa da anni di formazione linguistica degli immigrati extracomunitari presenti sul territorio campano: venti senegalesi, maschi, età media 31 anni, tutti parlanti nativi di wolof,¹¹ metà dei quali aveva ricevuto una formazione scolastica in una delle scuole francesi, l'altra metà in una delle scuole coraniche del Senegal. Tutti dediti al commercio ambulante, con un periodo di permanenza media in Italia di 3,3 anni, mostravano una competenza estremamente limitata di italiano scritto e un livello

⁶ La ricerca è stata condotta da Marta Maffia, con la supervisione dell'autrice di questo lavoro e la collaborazione di Massimo Pettorino. Per approfondimenti si rimanda a Maffia, Pettorino & De Meo 2015: 354-371; Maffia & De Meo 2017: 86-93; Maffia & De Meo 2018: 535-553.

⁷ Cfr. Cisse 2005: 99-133.

⁸ Si veda Niang Camara 2010.

⁹ Cfr. Fall 2003: 150-61; Fall 2011: 155-163.

¹⁰ Cfr. Fortier 1997: 85-105; Fortier 2003: 169-170, 235-260; Gandolfi 2003: 261-277.

¹¹ Il wolof è la lingua nazionale con la maggiore diffusione, parlato da oltre il 70% della popolazione del Senegal, di cui il 48% come L1. Cfr. Niang Camara 2010.

A1/A2 di italiano orale.¹² Hanno preso parte alla ricerca anche cinque parlanti nativi italiani, maschi, età media 32 anni, napoletani, diplomati, usati solo con funzione di gruppo di controllo, per verificare la fattibilità dell'attività di imitazione richiesta.

Indipendentemente dal percorso scolastico seguito, la cui durata media risultava essere di 7 anni, con valori minimi di 2-3 anni, sottoposti a un test preliminare di competenza scritta del francese, hanno attestato tutti un basso livello di alfabetizzazione in questa lingua, con valori corrispondenti ai livelli 1-2 della scala utilizzata dalla OECD ('Organisation for Economic Co-operation and Development').¹³ Non è stato somministrato un test per l'arabo, poiché nelle scuole coraniche non si sviluppa una vera competenza comunicativa in questa lingua, utilizzata prevalentemente per lo studio del Corano.

Durante la somministrazione dei test, sia in italiano sia in francese, gli apprendenti hanno spesso letto seguendo il rigo con il dito, vocalizzando grafema per grafema e hanno chiesto aiuto ai somministratori o agli altri stranieri del gruppo, mostrando un basso grado di confidenza con la letto-scrittura e, più in generale, con le dinamiche delle prove di valutazione.

Obiettivo iniziale della ricerca è stato quello di verificare se nel gruppo di apprendenti con basso livello di scolarizzazione e, dunque, con una probabile maggiore predisposizione all'imitazione della struttura intonativa dell'enunciato *input* piuttosto che alla riproduzione della morfosintassi, si potesse individuare una differenza derivante dai due diversi percorsi di formazione, la scuola francese e la scuola coranica, che predispongono l'una all'analisi dell'*input* e alla riflessione metalinguistica, l'altra all'imitazione di enunciati in maniera globale, spesso in assenza di comprensione del significato.

Tutti i soggetti sono stati sottoposti a un test di imitazione elicitata di frasi orali, compito particolarmente adeguato ad apprendenti con basso livello di alfabetizzazione, in quanto esclude completamente il ricorso alla scrittura: sono stati presentati oralmente 18 enunciati-modello, che i soggetti hanno dovuto riprodurre immediatamente dopo l'ascolto, indipendentemente dalla avvenuta comprensione del significato. Tale procedura, benché non totalmente esente da critiche, viene considerata una modalità piuttosto affidabile di valutazione globale delle competenze orali sia nella lingua materna sia in una lingua seconda.¹⁴

Gli enunciati *input*, verosimili e grammaticalmente corretti, sono stati costruiti in modo da presentare sei livelli di complessità, sulla base del numero di sillabe, delle strutture morfo-sintattiche e della frequenza lessicale, e tre diversi atti linguistici per ciascun livello, corrispondenti a tre diversi modelli intonativi della lingua italiana (asserzione, domanda, ordine). Nella costruzione del task di elicitazione orale, la complessità degli enunciati-modello deve essere ben controllata in relazione alla lunghezza, alle strutture morfologiche e sintattiche proposte e alla frequenza lessicale.¹⁵ Nel caso di enunciati molto brevi e semplici è possibile che l'ascoltatore

¹² Il livello di competenza in italiano L2 è stato determinato attraverso un test di piazzamento, che ha previsto la verifica delle abilità di lettura, scrittura, ascolto, parlato e interazione orale.

¹³ Di seguito si riportano i descrittori dei livelli 1 e 2, come indicati in OECD 2000: 'Level 1 indicates persons with very poor skills, where the individual may, for example, be unable to determine the correct amount of medicine to give a child from information printed on the package. Level 2 respondents can deal only with material that is simple, clearly laid out, and in which the tasks involved are not too complex. It denotes a weak level of skill, but more hidden than Level 1. It identifies people who can read, but test poorly. They may have developed coping skills to manage everyday literacy demands, but their low level of proficiency makes it difficult for them to face novel demands, such as learning new job skills'.

¹⁴ Si rimanda, a scopo esemplificativo, ad alcuni lavori recenti sul tema della 'elicited imitation': Cfr. Wu & Ortega 2013: 680-704; Tracy-Ventura, McManus, Norris & Ortega 2014: 143-166; Bowden 2016: 647-675; Campfield 2017: 197-221.

¹⁵ Cfr. Christensen et al. 2010; Graham, McGhee & Millard 2010.

possa imitare gli stimoli senza che abbia luogo un reale processo di decodifica; quando l'enunciato modello risulta abbastanza lungo da superare la capacità della memoria di ritenere informazioni a breve termine (intorno alle dieci sillabe), l'ascoltatore deve necessariamente fare affidamento sulle risorse della memoria a lungo termine, dunque sulla propria competenza linguistica, per ricordare e riprodurre correttamente gli stimoli proposti.¹⁶

Si riportano, a scopo esemplificativo, i livelli 1, 3 e 6, con gli enunciati modello proposti nel task di imitazione e le caratteristiche fonetiche, lessicali e morfosintattiche utilizzate per la costruzione degli stessi:

Livello 1: 6-7 sillabe – vocabolario fondamentale, morfologia semplice, ordine (S)VO, presente indicativo/imperativo:

Parlo italiano.
Domani è sabato?
Vieni subito qui!

Livello 3: 11-13 sillabe – vocabolario di alto uso, imperfetto/futuro:

A dicembre nevicava tutti i giorni.
Rifarai la torta per il mio compleanno?
Portami un caffè senza zucchero!

Livello 6: 18-19 sillabe – vocabolario non di base, morfologia complessa, subordinazioni, congiuntivo passato / condizionale / imperativo alla 3^a pers. sing.:

Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile.
Il cortometraggio che hai visto aveva una trama accattivante?
Somministri le compresse esclusivamente al dosaggio indicato!

Gli enunciati, proposti in ordine casuale, sono stati tutti agevolmente imitati dai nativi italiani. Le imitazioni dei non nativi, un corpus complessivo di 360 enunciati, sono state audio-registrate e successivamente sottoposte a un'analisi percettiva, affidata a dieci docenti esperti di italiano L2, e a una spettroacustica, condotta dai responsabili dello studio.

3. Il test percettivo

L'analisi percettiva, affidata a dieci nativi italiani, privi di competenze tecniche di fonetica acustica, ma esperti docenti di italiano L2, ha previsto una valutazione degli enunciati prodotti dagli apprendenti senegalesi sulla base dei seguenti parametri:

1. grado di accuratezza testuale (imitazione completa, parziale, incomprensibile, nessuna imitazione)
2. tipologie di errori (pronuncia, lessico, morfosintassi, altro)
3. efficacia nella riproduzione dell'andamento prosodico dell'enunciato-modello (scala a tre punti, con 1 = negativo, 2 = imitazione parziale, 3 = imitazione efficace).

Di seguito alcuni esempi di imitazioni resi con trascrizione ortografica; la sigla alfa-numerica indica il parlante (f = scuola francese e c = scuola coranica), il simbolo xxx sequenze di suoni incomprensibili:

¹⁶ Cfr. Bley-Vroman & Chaudron 1994; Erlam 2006.

INPUT livello 2: Prendete tutti il quaderno!
 IMITAZIONE (4f): Prendete tutt le cadorn.
 IMITAZIONE (13c): Peremere tutti quaderno.

INPUT livello 6: Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile.
 IMITAZIONE (10f): Fossi in te.
 IMITAZIONE (15c): Fossi in te xxx xxx xxx xxx xxxcabile.

La tabella 1 sintetizza i risultati del test percettivo dal punto di vista del grado di accuratezza testuale. Sulla base dei risultati ottenuti e per agevolare l'analisi dei dati, i sei livelli degli enunciati *input* sono stati riuniti in due gruppi: 1-2, entro le dieci sillabe, e 3-6, oltre le dieci sillabe.

Soggetti	Imitazione completa		Imitazione parziale		Imitazione incomprensibile		Nessuna imitazione	
	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6
Scuola francese	93	22	7	60	0	5	0	13
Scuola coranica	78	11	18	72	4	13	0	4

Tabella 1 Accuratezza testuale nell'imitazione; valori percentuali con riferimento alle imitazioni prodotte per i due gruppi di enunciati *input*: 1-2 e 3-6

Gli enunciati del primo e secondo livello di complessità (dalle sei alle dieci sillabe), al di là delle difficoltà di comprensione, sono risultati più semplici da memorizzare e riprodurre. L'esito finale appare migliore per gli apprendenti di scuola francese, con una percentuale di imitazioni complete maggiore rispetto a quella dei soggetti di scuola coranica. Questi ultimi, tuttavia, non rinunciano a produrre anche solo un'imitazione parziale o persino incomprensibile dell'*input* ascoltato.

Difficile la resa degli enunciati appartenenti ai livelli 3-6 di complessità, i quali, superando la soglia mnemonica delle dieci sillabe, hanno richiesto il recupero di competenze linguistiche pregresse, necessarie alla comprensione, memorizzazione e imitazione. Anche in questo caso gli apprendenti di scuola coranica mostrano una tendenza all'imitazione dell'*input* anche parziale o incomprensibile maggiore di quella degli apprendenti di scuola francese, i quali rinunciano più facilmente al compito. Nel caso di imitazione parziale, gli apprendenti di scuola francese tendono a interrompere l'enunciato dopo le prime 3-4 sillabe, a usare lunghe pause silenti o ripetizioni e a sostituire le parole non note con altre familiari, come ad esempio:

INPUT livello 5: Si dice che le suocere siano perfide con le nuore.
 IMITAZIONE (5f): Si ... le suoce sono perdite per le nove.

Gli apprendenti di scuola coranica presentano, invece, una struttura ricorrente e ben caratterizzata: una sequenza iniziale e finale, in cui è riprodotto abbastanza accuratamente l'enunciato-modello, e una sequenza centrale, in cui il testo *input* viene imitato con il ricorso a una sequenza di suoni incomprensibili, una sorta di borbottio o *mumbling*, come ad esempio:

INPUT livello 4: Non parcheggiare mai più sulle strisce pedonali!
 IMITAZIONE (12c): Non parcheggiare xxx xxx xxx xxx xxxxxxali!

Per quanto riguarda le tipologie di errori identificate, non emergono grandi differenze tra i soggetti di scuola francese e quelli di scuola coranica, quanto piuttosto tra i due gruppi di enunciati, quelli semplici (1-2) e quelli complessi (3-6), come sintetizzato nella tabella 2:

Soggetti	Pronuncia		Lessico		Morfosintassi		Altro	
	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6	liv. 1-2	liv. 3-6
Scuola francese	41	28	23	37	33	33	3	2
Scuola coranica	49	27	19	41	31	26	1	6

Tabella 2 Tipologie di errori nell'imitazione; valori percentuali con riferimento alle imitazioni prodotte per i due gruppi di enunciati *input*, semplici (1-2) e complessi (3-6)

Negli enunciati semplici i valutatori hanno messo in evidenza soprattutto errori di pronuncia, legati alla produzione di singoli foni. In quelli complessi, a causa dell'aumento degli errori lessicali, dovuto alla presenza di lessico più difficile da ricordare e da imitare, l'attenzione dei valutatori è stata distolta dagli errori di pronuncia, che sono stati segnalati meno frequentemente. La rilevazione degli errori di tipo morfosintattico risulta stabile nei due livelli di complessità.

Nella valutazione dell'andamento prosodico i due gruppi di apprendenti appaiono comparabili (Tabella 3) ed emerge piuttosto una difficoltà legata all'imitazione dell'andamento intonativo della domanda.

Soggetti	Asserzione	Domanda	Ordine
Scuola francese	2,4	1,8	2,1
Scuola coranica	2,1	1,5	2,1

Tabella 3 Efficacia nella riproduzione dell'andamento prosodico; valori medi su una scala a tre punti

Scorporando i dati e analizzando nello specifico i giudizi di 'efficace' (pari a tre) attribuiti alle imitazioni delle domande, si osserva una valutazione positiva attribuita al 20% degli enunciati di livello 1-2 per entrambi i gruppi; per gli enunciati di livello 3-6 tale giudizio viene mantenuto solo per gli apprendenti di scuola coranica, mentre per quelli di scuola francese la percentuale di imitazioni efficaci precipita al 5%.

4. L'analisi spettroacustica

La terza fase della ricerca ha avuto l'obiettivo di valutare in maniera oggettiva il livello di competenza prosodica posseduto in italiano L2 dai soggetti coinvolti nello studio, attraverso la misurazione di specifici parametri acustici. In particolare, è stata verificata la capacità di gestire l'intonazione e il ritmo. L'analisi, condotta con l'ausilio del software Praat,¹⁷ ha permesso di misurare le durate dei segmenti fonici (consonanti e vocali), delle sillabe e delle pause silenti, la frequenza fondamentale (F0),¹⁸ le prime due formanti (F1 e F2)¹⁹ e l'intensità delle vocali.²⁰

¹⁷ Cfr. Boersma & Weenink 2018.

¹⁸ La frequenza fondamentale è la frequenza alla quale oscillano le corde vocali e si misura in Hertz (Hz).

¹⁹ Le formanti sono le frequenze di risonanza generate nel canale fonatorio si misurano in Hertz (Hz).

²⁰ L'intensità è l'ampiezza dell'oscillazione del segnale e si misura in decibel (db).

Per garantire la comparabilità tra i dati dei diversi parlanti, i valori di F0 sono stati trasformati in semitoni (st), applicando la formula seguente:

$$x = (F0_{\max} - F0_{\min}) / (F0_{\min} / 12)$$

dove x è la differenza in semitoni rispetto al valore di riferimento (F0 *floor*), che corrisponde al valore minimo di F0 raggiunto dal parlante nativo modello per ciascun enunciato *input*. I valori delle formanti sono stati, invece, normalizzati con il metodo Neary2.²¹ La normalizzazione dei dati ha reso trascurabili le differenze e le variabili riconducibili alle specificità anatomico-fisiologiche dei parlanti.

L'analisi dell'andamento intonativo è stata condotta solo sugli enunciati brevi (6-10 sillabe), imitati in maniera più completa da quasi tutti i soggetti dello studio, e i risultati della comparazione hanno permesso di evidenziare una migliore capacità imitativa da parte degli apprendenti di scuola coranica, caratteristica non evidente nei dati del test percettivo.

Nella figura 1 sono rappresentate, a scopo esemplificativo, le curve intonative della voce nativa modello in una domanda di livello 1 (*Domani è sabato?*) e quelle che rappresentano i valori medi dei 10 enunciati prodotti dai parlanti non nativi per i due gruppi presi in esame, scuola francese e scuola coranica. Si osserva negli apprendenti di scuola francese la tendenza a produrre un andamento melodico piuttosto piatto, mentre è evidente per gli apprendenti di scuola coranica il tentativo di seguire l'andamento dell'enunciato di riferimento.

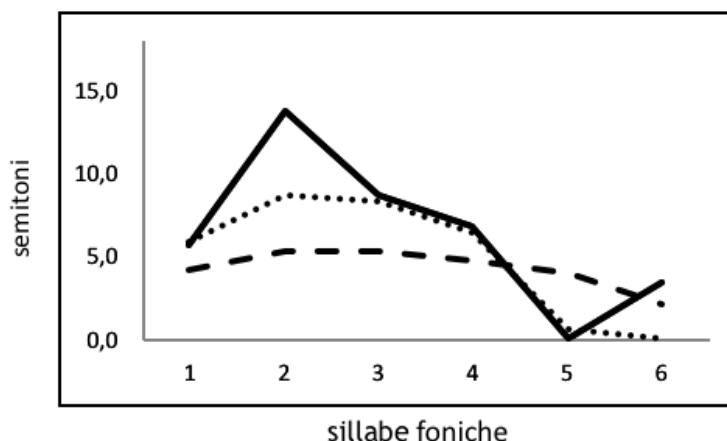


Figura 1 Enunciato: 'Domani è sabato?' (complessità livello 1). Curve intonative dell'enunciato modello (linea continua) e dei valori medi delle imitazioni per ciascun gruppo apprendenti (scuola francese – linea tratteggiata e scuola coranica – linea puntinata). L'asse delle ascisse riporta le sei sillabe foniche dell'enunciato, quello delle ordinate i semitoni

La distanza tra le curve intonative è stata quantificata mediante il calcolo del coefficiente di correlazione r ,²² misura risultata molto efficace nel rendere conto della somiglianza percettiva tra due curve intonative, consistente in una correlazione pesata, in cui il peso è dato dal valore dell'intensità. Il coefficiente di correlazione r è un numero che va da -1 a +1: più è alto il valore, maggiore è la correlazione tra le variabili considerate, in questo caso tra le due curve intonative. In tabella 3 sono

²¹ Cfr. Kendall & Thomas 2010.

²² Hermes 1998. Per una spiegazione dettagliata del coefficiente r e della applicazione ai dati di questo studio si rimanda a Maffia 2015.

riportati i valori medi di *r* calcolati mettendo a confronto enunciati-modello e imitazioni per gruppo di parlanti (scuola francese e scuola coranica) e tipo di enunciato. I risultati mostrano una migliore capacità imitativa da parte degli apprendenti di scuola coranica, con valori di correlazione più alti rispetto a quelli degli apprendenti di scuola francese.

	Asserzioni	Domande	Ordini
r mod - f	0,65	0,37	0,77
r mod - c	0,71	0,48	0,79

Tabella 3 Valori medi di *r* tra enunciati-modello (mod) e imitazioni per gruppo di parlanti (scuola francese - f; scuola coranica - c) e tipo di enunciato

Le difficoltà nell'imitazione degli enunciati complessi (11-19 sillabe) non hanno permesso un'analisi comparativa dell'andamento intonativo, tuttavia l'analisi spettroacustica del peculiare fenomeno del *mumbling*, ben evidente nella struttura fonica degli enunciati prodotti dagli apprendenti di scuola coranica, ha fornito dati per una riflessione sulle strategie di imitazione dell'andamento ritmico dell'enunciato *input*.

La porzione di *mumbling*, collocata al centro dell'enunciato, non si presenta mai come una pausa piena, ossia un suono indistinto o una vocalizzazione, ma sempre come una sequenza di sillabe semplici, consonante-vocale, formate da consonanti occlusive, nasali o fricative e vocali centrali. Le sillabe sono ipoarticolate, ossia articolate in maniera meno precisa e chiara rispetto alle sillabe delle periferie degli enunciati, e il minore sforzo articolatorio permette all'apprendente di mantenere più facilmente la scansione ritmica dell'enunciato modello.

La sequenza di *mumbling* aumenta con l'allungamento dell'enunciato da imitare: si va da un 20% circa dell'enunciato complessivo nel caso del livello 3 di complessità fino a quasi il 70% del livello 6.

Si illustra il fenomeno con lo spettrogramma di una frase di livello 4, *Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?*, prodotta da un apprendente di scuola coranica (Figura 2). La sezione (a) corrisponde alle prime quattro sillabe dell'enunciato modello [per'ke'usi] e si possono individuare i tratti acustici dei diversi suoni vocalici e consonantici. La sezione finale (c) dell'enunciato corrisponde alla parola ['plastika], con le consonanti facilmente riconoscibili e i valori delle formanti paragonabili a quelli del modello italiano imitato. La sezione (b) corrisponde alla porzione di *mumbling* dell'enunciato imitato, costituita da una sequenza di sillabe aperte, con vocali dai valori formantici piuttosto stabili, trascrivibile approssimativamente come [senəgezəde]. Non vi è alcuna relazione con la sequenza segmentale dell'enunciato-modello [aŋ'korailku'k:jajodi], ma allo stesso tempo non è né una pausa piena, ossia un'esitazione, una vocalizzazione o un prolungamento, né un suono uniforme. Il *mumbling* permette di mantenere la lunghezza dell'enunciato modello e di provare a preservarne l'andamento ritmico.

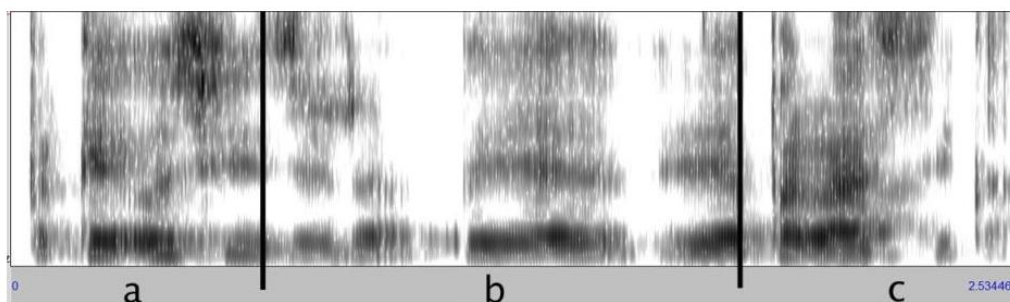


Figura 2 Spettrogramma dell'imitazione della domanda *Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?* prodotta da un apprendente di scuola coranica. Nella sezione (b) è identificabile la porzione di *mumbling*

L'analisi condotta con gli strumenti della fonetica acustica ha permesso di evidenziare una particolare propensione all'imitazione dell'andamento ritmico-intonativo dell'italiano da parte di apprendenti senegalesi con formazione, anche limitata, in una delle scuole coraniche del proprio paese rispetto a quelli educati in una delle scuole francesi.

5. Dal laboratorio all'aula: una sperimentazione pilota

La ricerca, condotta su immigrati senegalesi presenti in Campania, ha confermato la buona predisposizione di soggetti con scarsa scolarizzazione all'imitazione delle strutture intonative della L2, già notata da Tarone, Bigelow e Hansen 2009, e ha evidenziato un particolare vantaggio degli apprendenti con percorso di formazione presso una scuola coranica rispetto a quelli che hanno frequentato una scuola di impostazione occidentale. La tendenza all'imitazione di strutture ritmico-intonative, anche in assenza di comprensione del significato, porterebbe i primi ad affrontare con maggiore tranquillità compiti di imitazione di enunciati, anche piuttosto lunghi, riuscendo a preservare abbastanza bene la struttura ritmica e intonativa dell'enunciato modello.

A partire da queste osservazioni, è stata avviata una riflessione su una possibile rimodulazione dell'intervento didattico tale da valorizzare le specifiche abilità imitative sviluppate da questo gruppo di apprendenti. L'obiettivo principale è stato quello di accrescere l'autostima e la conseguente motivazione allo studio, solitamente molto limitata per soggetti poco scolarizzati inseriti in contesti scolastici occidentali.

Presso la 'Scuola di Pace' di Napoli è stato organizzato un corso pilota, della durata di 30 ore, distribuite nell'arco di tre mesi, che ha coinvolto dieci senegalesi, comparabili a quelli della prima fase dello studio per età, lingua materna, condizione lavorativa, durata del soggiorno in Italia, tutti con esperienze di formazione in una scuola coranica in Senegal, con livello di italiano orale A1/A2 e debole alfabetizzazione nel sistema di scrittura latino.

I soggetti, alla loro prima esperienza di apprendimento guidato dell'italiano, presentavano evidenti difficoltà anche nell'attività di copia di parole in maiuscolo e in corsivo: la riproduzione dei grafemi dell'alfabeto latino era realizzata con estrema lentezza, la disposizione dei segni grafici rispetto alle righe appariva difficoltosa e gli spazi bianchi tra le parole erano spesso sostituiti da punti (Figura 3).



Figura 3 Esempi di attività di copia tratte dal test di ingresso di M., 30 anni, da un anno in Italia, tredici anni di scuola coranica

Il sillabo di riferimento ha previsto quattro unità di apprendimento, ciascuna distribuita in tre incontri, focalizzate su argomenti e tipologie testuali strettamente legati ai bisogni del particolare gruppo di apprendenti, dedito al commercio ambulante e dunque molto interessato alla geografia del territorio di Napoli, ai collegamenti e mezzi di trasporto. Sono stati introdotti nel sillabo anche accenni a testualità specifiche del web, come l'e-mail, utilizzando lo smartphone quale strumento di lavoro, vista la sua diffusione tra i corsisti.²³

Nell'impostazione scelta per la didattica d'aula è stata privilegiata l'oralità, con una particolare enfasi attribuita alle attività di imitazione e ripetizione e una rivalutazione di alcune tecniche proprie del metodo audio-orale, come i *pattern drills* e gli esercizi di ripetizione. Partire da attività familiari e non particolarmente problematiche per gli apprendenti ha avuto lo scopo di accrescere il grado di fiducia nelle proprie capacità e nel percorso intrapreso nonché la motivazione all'apprendimento.

Ogni unità è stata introdotta da un lavoro specifico sull'oralità, articolato in tre momenti, definibili come globale, analitico e di sintesi.

Dopo l'ascolto di monologhi e dialoghi, fruttando la spiccata sensibilità ritmico-prosodica rilevata negli apprendenti senegalesi di scuola coranica, si è avviato un lavoro di recupero delle informazioni veicolate dal livello soprasegmentale dell'enunciato, come intenzioni del parlante, espressione di emozioni, tipo di atto linguistico, e si è proposta l'imitazione del testo ascoltato.

In una seconda fase, ci si è concentrati su specifiche espressioni o enunciati e tali porzioni di testo sono state riascoltate, imitate e utilizzate in esercizi strutturali (*pattern drills*).

Nella terza fase si è proceduto al reimpiego delle formule e delle espressioni analizzate e del lessico attivato, utilizzando soprattutto il *role-play*.

La valutazione del grado di motivazione è stata effettuata attraverso l'analisi di due parametri, la frequenza al corso e il livello di gradimento delle diverse attività proposte.

Dai dati a disposizione dell'Associazione, i senegalesi hanno sempre avuto una frequenza ai corsi molto irregolare, intorno al 25% circa delle ore di lezione, con frequenti abbandoni. Nel corso pilota oggetto di analisi in questo lavoro si è registrata una frequenza dell'80% delle ore di lezione, con una attiva partecipazione in aula.

Al termine di ciascuna unità di apprendimento sono stati somministrati semplici questionari anonimi, atti a rilevare la tipologia di attività più gradita e una eventuale motivazione della propria scelta. Complessivamente solo il 33% delle risposte ha riguardato le attività orali (principalmente ascolto e conversazione), mentre nel 58% dei casi gli apprendenti hanno indicato la lettura come attività preferita. Le motivazioni addotte ('io mi piace leggere', 'io mi piace lego') non lasciano trasparire

²³ Per la strutturazione del percorso sono stati utilizzati i descrittori proposti in Rocca *et al.*, 2014 per il livello Pre A1 ed è stata seguita la sequenza di avvio alla scrittura proposta da Borri & Minuz 2013.

alcuna ansia o frustrazione relativamente alle attività di lettura, come spesso avviene nei corsi da essi frequentati.

L'osservazione dei parametri frequenza e gradimento porta a ipotizzare che la particolare metodologia didattica utilizzata, mirata alla valorizzazione delle competenze pregresse, sviluppate nella scuola coranica, basata sullo sfruttamento delle abilità di imitazione ritmico-prosodica del testo, sia riuscita ad aumentare il livello di autostima e di motivazione all'apprendimento anche delle complesse e impegnative tecniche di lettura e scrittura. A conclusione del percorso gli apprendenti erano in grado di scrivere semplici testi comunicativamente efficaci, cominciando a usare le convenzioni proprie di diverse tipologie testuali (e-mail, cartoline) e riuscendo a controllare la distribuzione della scrittura sul foglio.

I risultati ottenuti da questa ricerca, che non vuole avere alcuna pretesa di esaustività e di completezza, dato il numero dei soggetti studiati e la durata della sperimentazione d'aula, costituiscono tuttavia una prima esplorazione delle potenzialità insite nella sinergia tra ricerca scientifica e applicazione didattica, tra laboratorio e aula, e mostrano come l'analisi fonetica del segnale acustico possa trasformarsi virtuosamente in formazione linguistica e inclusione sociale per soggetti deboli, scarsamente scolarizzati, a rischio emarginazione.

Bibliografia

- Albert, L., V. Gallina & M. Lichner. 1998. *Tornare a scuola da grandi*. Milano: Franco Angeli, 10.
- Bley-Vroman, R. & C. Chaudron. 1994. 'Elicited imitation as a measure of second language competence'. In: *Research methodology in second language acquisition*, a cura di E. Tarone, S. Gass & A.D. Cohen, 245-261. Hilldale: Lawrence Erlbaum.
- Boersma, P. & D. Weenink. 2018. *Praat: Doing phonetics by computer* [Computer program], version 6.0.37. Disponibile da <http://www.praat.org/>.
- Borri, A. & F. Minuz. 2013. *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*. Torino - Bologna: Loescher Editore - Edizioni La Linea.
- Bowden, H. 2016. 'Assessing second-language oral proficiency for research: The Spanish elicited imitation task'. *Studies in second language acquisition*, 38(4): 647-675.
- Campfield, D.E. 2017. 'Lexical difficulty-Using elicited imitation to study child L2'. *Language Testing*, 34(2): 97-221.
- Christensen, C., R. Hendrickson & D. Lonsdale. 2010. 'Principled construction of elicited imitation tests'. In: *Proceedings of the 7th conference on international language resources and evaluation*, a cura di N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis, M. Rosner & D. Tapias, 233-38. Valetta: ELRA.
- Cisse, M. 2005. 'Langues, État et société au Sénégal'. *Sudlangues*, 5: 99-133.
- Erlam, R. 2006. 'Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study'. *Applied Linguistics*, 27(3): 464-491.
- Fall, M. 2003. 'La baisse de niveau des élèves en français: Mythe ou réalité'. *Sudlangues: Revue électronique internationale de sciences du langage*, 3(80): 150-161.
- Fall, M. 2011. 'From home to school: Bridging the literacy gap in L1 learners of L2 French in Senegal'. *Northwest Linguistics Journal*, 21(1): 155-163.
- Fortier, C. 1997. 'Mémorisation et audition: L'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie'. *Islam et Sociétés au Sud du Sahara*, 11: 85-105.

- Fortier, C. 2003. 'Une pédagogie coranique: Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie)'. *Cahiers d'Études Africaines*, 169-170; 235-260.
- Gandolfi, S. 2003. 'L'enseignement islamique en Afrique noire'. *Cahiers d'Études Africaines*, 43: 261-277.
- Goody, J. & I. Watt. 1962. 'The Consequences of literacy'. *Comparative studies in society and history*, 5: 304-345.
- Graham, C.R., J. McGhee & B. Millard. 2010. 'The role of lexical choice in elicited imitation item difficulty'. In: *Selected proceedings of the 2008 second language research forum: Exploring SLA perspectives, positions and practices*, a cura di M.T. Prior, Y. Watanabe & S. Lee, 57-72. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Kendall, T. & E. R. Thomas. 2010. 'Vowels: Vowel manipulation, normalization, and plotting'. In R. R package, version 1.1. Disponibile all'indirizzo: <http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/>.
- Maffia, M. 2015. 'Intonazione, ritmo e atti linguistici. L'italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy'. In: *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 38-58. Milano: FrancoAngeli.
- Maffia, M., M. Pettorino & A. De Meo. 2015. 'To mumble or not to mumble. Articulatory accuracy and syllable duration in L2 Italian of Senegalese learners'. In: *The notion of syllable across history. Theories and Analysis*, a cura di D. Russo, 354-371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Maffia, M. & A. De Meo. 2017. 'Tecnologie per l'analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti'. *Italian Journal of Educational Technology (IJET), The migrant emergency*, 25(1): 86-93.
- Maffia, M. & A. De Meo. 2018. 'Tra oralità e letto-scrittura: Didattica dell'italiano L2 per immigrati senegalesi adulti'. In: *Pluriverso italiano: Incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, a cura di C. Carotenuto, E. Cognigni, M. Meschini & F. Vitrone, 535-553. EUM edizioni: Università di Macerata.
- MLPS 2017. *La comunità senegalese in Italia*. Rapporti nazionali sulla presenza in Italia delle principali comunità straniere a cura del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Disponibile da: www.integrazionemigranti.gov.it/.
- Minuz, F. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Morais, J. 1991. 'Phonological awareness: A bridge between language and literacy'. In: *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective*, a cura di D.J. Sawyer & B.J. Fox, 31-71. New York: Springer-Verlag.
- Niang Camara, F.B. 2010. *Dynamique des langues locales et de la langue française au Sénégal en 1988 et 2002*. Rapport de recherche de l'ODSEF. Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval. Disponibile da: https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/camara_senegal_site_internet_v19janv2011._25012011_170738.pdf.
- OECD 2000. 'Literacy in the Information Age. Final report of the international adult literacy survey'. OECD Publications Service: Paris Cedex, France. Disponibile da <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529765.pdf>.
- Ong, W.J. 1982. *Orality and Literacy: The technologizing of the word*. London: Methuen.
- Reder, S. 2015. 'Expanding emergent literacy practices: Busy intersections of context and practice'. In: *Low educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the ninth symposium*, a cura di M.G. Santos & A. Whiteside, 1-29. Lulu Publishing Services.

- Reis, A. & A. Castro-Caldas. 1997. 'Illiteracy: A cause for biased cognitive development'. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3: 444-450.
- Rocca, L., F. Minuz, A. Borri & C. Sola. 2014. 'Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1'. *I Quaderni della Ricerca*, 17. Torino: Loescher.
- Scribner, S. & M. Cole. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B.V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E., M. Bigelow & K. Hansen. 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tracy-Ventura, N., K. McManus, J. Norris & Ortega, L. 2014. "Repeat as much as you can": Elicited imitation as a measure of oral proficiency in L2 French'. In: *Measuring L2 proficiency: Perspectives from SLA*, a cura di P. Leclercq, A. Edmonds & H. Hilton, 143-166. Bristol: Multilingual Matters.
- Wu, S. & L. Ortega. 2013. 'Measuring global oral proficiency in SLA research: A new elicited imitation test of L2 Chinese'. *Foreign language annals*, 46(4): 680-704.

Parole chiave

apprendenti adulti, italiano L2, imitazione, oralità, scolarizzazione

Anna De Meo è Professore di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Napoli L'Orientale, dove presiede il Centro Linguistico di Ateneo ed è responsabile del Lifelong Learning Program e dello Student Refugee Program. È attualmente il Presidente dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AltLA) e coordinatrice nazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP) della Società di Linguistica Italiana (SLI). I suoi interessi di ricerca includono l'acquisizione delle lingue seconde, l'acquisizione delle lingue vocali da parte di sordi, la percezione e la produzione della L2, la prosodia, la pragmatica dell'interlingua.

Università di Napoli L'Orientale
Via Nuova Marina 59
80133 Napoli (Italia)
ademeo@unior.it

SUMMARY

Orality, imitation and L2 Italian learning

The case of Senegalese immigrants with little or no education

In this study, the focus is on a particular group of adult learners, namely Senegalese immigrants with an exclusively oral mother tongue (Wolof), a low level of schooling in a second language (French and/or Arabic), two possible school paths (French school or Koranic school) and an elementary level of oral competence of the Italian language. The research data present two different ways of managing the intonational parameters of Italian L2 which can be traced back to the different educational models to which they were exposed in their home country. Spectroacoustic analysis of an oral L2 Italian corpus, obtained through an imitation task, demonstrates a more efficient ability in managing intonation in short statements in L2 utterances of the Koranic school learners. This led to rethinking the teaching intervention in the classroom, adapting the approach to the skills developed in the limited educational path at home, with a re-evaluation of imitation and fixation activities comparable to pattern drills. The final result can be identified in the positive impact on the motivational levels in learning a second language with similar positive effects on reading and writing skills.

Ordini marcati delle parole nell'italiano scritto Apprendenti germanofoni, apprendenti anglofoni e parlanti nativi a confronto

Ada Valentini

1. Introduzione*

L'italiano è, come è noto, una lingua con ordine flessibile delle parole, ossia una lingua che, accanto all'ordine non marcato dei costituenti maggiori di frase S(oggetto) V(erbo) O(ggetto) (= SVO; ad esempio *Paolo ha pagato il caffè*), ammette anche altri ordini, detti marcati. Questi rappresentano uno dei diversi mezzi linguistici che rispondono a finalità pragmatiche relative alla struttura dell'informazione: quest'ultima è la componente della grammatica che codifica nozioni riguardanti gli stati mentali degli interlocutori a proposito dei referenti dell'enunciato.

Due delle nozioni fondamentali della struttura dell'informazione sono quelle di *topic* e di *focus*, cioè, rispettivamente, ciò su cui verte l'enunciato e l'elemento maggiormente informativo o comunicativamente più saliente di quanto viene predicato a proposito del *topic*.¹

Nel caso dell'ordine non marcato dell'italiano SVO, il Soggetto (*Paolo* nell'esempio sopra) costituisce di norma il *topic* della frase, ciò su cui verte l'enunciato, e l'Oggetto – o, eventualmente, Verbo e Oggetto (*ha pagato il caffè*) – rappresentano il *focus*, ciò che è informativamente saliente. Tuttavia, quando questa configurazione non marcata dell'informazione non si presenta, allora possono comparire ordini marcati delle parole. L'italiano dispone per esempio della struttura detta dislocazione realizzata da un enunciato come *Il caffè l'ho già pagato io*: qui l'Oggetto (*il caffè*) è dislocato a sinistra e dal punto di vista della struttura informativa esso corrisponde a ciò su cui verte l'enunciato, il *topic*.

Nello stesso esempio si noti anche la posizione del Soggetto *io*, collocato dopo il Verbo. Tale posizione (o ordine VS) segnala che il Soggetto, diversamente da quanto accade di norma, assume nell'enunciato il valore di *focus*: l'informazione più saliente che l'enunciato trasmette è cioè che è stato il parlante (*io*, non qualcun altro) a compiere ciò che è indicato nel resto dell'enunciato.

L'ordine marcato delle parole è solo uno dei diversi mezzi linguistici disponibili in italiano per esprimere configurazioni marcate dell'informazione. In altre parole, una stessa funzione pertinente il livello della struttura informativa non è esprimibile univocamente da una e una sola forma. Ad esempio la funzione del *focus* contrastivo assegna valore di *focus* a un preciso referente in contrasto con altre alternative

* Ringraziamo i curatori del fascicolo, Ineke Vedder ed Enrico Odelli, e i revisori anonimi per gli utili suggerimenti su una versione precedente di questo contributo. La responsabilità per le inesattezze rimaste resta solo nostra. Questo contributo è dedicato alla memoria della cara amica e collega Marina Chini.

¹ Cfr. anche Lambrecht 1994: 131 e 213.

possibili; essa può essere realizzata variamente, anche in dipendenza di fatti sintattici, da ciascuno degli esempi di (1) (l'elemento sottolineato rappresenta il *focus* contrastivo):

(1)

- a. Questa volta sono io a pagare, (non tu)!
- b. IL CAFFÈ volevo, (non il cappuccino).
- c. (Lo) pago io il caffè, (non tu)/il caffè lo pago IO.
- d. IO lo pago.
- e. Volevo IL CAFFÈ, (non il cappuccino).

In (1a) troviamo il costrutto detto frase scissa; in (1b) vi è l'anteposizione dell'oggetto; in (1c) l'ordine Verbo-Soggetto; in (1d) l'esplicitazione del soggetto pronominale, mentre in (1e) è la sola enfasi prosodica, indicata col maiuscolo, a codificare la focalizzazione contrastiva. Si noti che (1d) e (1e) non presentano ordini marcati.

Da un punto di vista tipologico, l'italiano con il suo ordine flessibile dei costituenti si contrappone alle lingue che invece presentano un ordine rigido, come ad esempio l'inglese; tale lingua, infatti, si attiene prevalentemente all'ordine SVO e i valori pragmatici della struttura dell'informazione sono realizzati tendenzialmente non per mezzo della sintassi marcata, bensì attraverso altri mezzi linguistici, per esempio prosodici.²

Questo contributo si pone come obiettivo la verifica dell'eventuale influenza tipologica della L1 in merito all'uso della sintassi marcata in italiano L2. Negli studi precedenti sull'italiano L2 è emerso che apprendenti di lingue materne con ordine rigido dei costituenti faticano a modulare l'ordine delle parole su base pragmatica e si attengono invece a un ordine non flessibile di tipo SVO.

Il presente lavoro, a differenza delle ricerche precedenti che analizzano dati orali, verte su testi scritti; nello scritto la struttura informativa non può essere espressa attraverso la prosodia, come invece accade nell'orale; quindi, analizzando testi scritti, abbiamo la possibilità di osservare in modo più mirato se l'apprendente è in grado di codificare le funzioni della struttura informativa tramite l'ordine delle parole.

L'analisi riportata qui porrà anzitutto a confronto parlanti nativi dell'italiano con apprendenti di italiano L2. Successivamente, per la verifica del ruolo della L1, verranno comparati due gruppi di apprendenti diversi per tipologia delle rispettive L1: si confronteranno cioè soggetti di lingua materna inglese, ossia – come detto – una lingua con ordine rigido delle parole, con soggetti di lingua materna tedesca, ossia una lingua che, pur parzialmente, gode di una certa libertà nell'ordine delle parole. Il tedesco infatti è una lingua in cui il verbo finito deve occupare una posizione precisa (la seconda), ma vi è libertà riguardo allo statuto sintattico del costituente (uno solo) che può comparire nella prima posizione della frase; qui, in alternativa al Soggetto, possono essere presenti altri elementi (ad esempio Oggetti o circostanziali), sempre in funzione dei valori pragmatici della struttura informativa (ad esempio *Den Brief habe ich schon geschrieben*, lett. La lettera ho io già scritto, 'la lettera l'ho già scritta').

Nel lavoro verranno esaminati testi scritti liberamente accessibili in rete: tali testi, tratti dai due corpora VINCA e VALICO (cfr. il paragrafo 4), sono stati prodotti, rispettivamente, da parlanti nativi dell'italiano e da apprendenti di italiano L2, germanofoni o anglofoni.

Il contributo è strutturato come segue: nel paragrafo 2 vengono delineati i principali risultati raggiunti negli studi precedenti sugli ordini marcati in italiano L2; il paragrafo 3 descrive gli ordini sintattici marcati esaminati e nel paragrafo 4 viene

² Cfr. Dryer 2013.

presentata la metodologia. Nei paragrafi 5 e 6 si commentano i dati, rispettivamente di parlanti nativi e apprendenti. Infine, nell'ultimo paragrafo si traggono alcune conclusioni e si propone un'attività didattica mirata allo sviluppo delle competenze sugli ordini marcati.

2. Studi precedenti

I lavori precedenti sulla sintassi marcata in italiano L2 sono riconducibili a tre diversi quadri teorici: la prospettiva funzionalista, la Teoria della Processabilità e il paradigma della Grammatica Universale (GU).

L'approccio funzionalista³ è rappresentato dagli studi di Marina Chini,⁴ che ha indagato il fenomeno nell'ambito del Progetto di Pavia.⁵ L'autrice compie, sulla base di dati orali (interviste semispontanee e *film retelling*), una ricognizione generale dei diversi ordini marcati presenti nelle varietà di apprendimento e il risultato maggiore cui perviene è una sequenza acquisizionale sui vari costrutti.

In particolare, sinteticamente, anzitutto emergono strutture, con il verbo *esserci* o altri tipi verbali, che hanno la funzione di introdurre nuove entità nel discorso; seguono poi costrutti che focalizzano un costituente (per esempio alcuni ordini VS, come *Ho già pagato io*, o la frase scissa); infine, compaiono strutture topicalizzanti, ossia funzionali ad assegnare a elementi che di norma non sono *topic* uno statuto topicale, come la dislocazione a sinistra esemplificata nel paragrafo sopra.

In questi primi studi di Chini viene sottolineata la rilevanza dell'influsso della L1:⁶ il confronto puntuale tra produzioni di apprendenti germanofoni e ispanofoni impegnati nello stesso compito comunicativo permette di riconoscere 'una conferma del peso non indifferente (maggiore forse che ad altri livelli) del modello nativo, in particolare [...] sullo sviluppo della competenza discorsiva in L2'. Si nota così ad esempio negli ispanofoni, pur se meno avanzati e in contatto con l'italiano da un tempo minore rispetto ai germanofoni, una maggiore adesione al modello della lingua *target*: concretamente, nelle produzioni dei primi si rilevano più occorrenze, rispetto ai secondi, di ordini VS con verbi inaccusativi⁷ o con Soggetto focale e di frasi scisse (per esempio per l'ordine VS con Soggetto focale *Charlot come vuole andare a la prigione dice che ha rubato lui* 'Charlot, siccome vuole andare in prigione, dice che l'ha rubato lui'; per la scissa *era lui che l'aveva rubato*).⁸

L'influenza della L1 in questo ambito viene ribadita in diversi altri lavori aderenti allo stesso impianto teorico: per esempio Turco, occupandosi di scisse e altri costrutti, rileva la facilità con cui le prime sono prodotte nell'italiano L2 di francofoni;⁹ Valentini, & Businaro,¹⁰ con dati su sinofoni e anglofoni, osservano che presso i primi si registra nuovamente una precoce comparsa di ordini VS con inaccusativi o con Soggetto focale e – viceversa – presso i secondi si rilevano 'zone di resistenza', ossia una refrattarietà a deviare dall'ordine non marcato SVO in risposta a scopi pragmatici.

Al secondo quadro teorico, la Teoria della Processabilità, appartengono lavori come quelli di Bettoni & Di Biase e di Nuzzo,¹¹ rispettivamente su dislocazioni a sinistra e sull'ordine VS: senza addentrarci nei particolari, osserviamo che anche tali lavori

³ Per una sintesi in italiano cfr. Andorno, Valentini & Grassi 2017: 183-195. Anche questo lavoro si inserisce nello stesso paradigma.

⁴ Cfr. Chini 2000, 2001, 2002.

⁵ Cfr. Giacalone Ramat 2003.

⁶ La bibliografia sul tema dell'interferenza è vastissima; qui rinviamo solo a Jarvis & Pavlenko 2007.

⁷ Si tratta di verbi intransitivi, come *arrivare* o *nascere*, che vogliono l'ausiliare *essere* e il cui soggetto presenta caratteristiche sintattiche particolari.

⁸ Cfr. Chini 2001: 19 e 14.

⁹ Cfr. Turco 2008: 236. Cfr. anche Borreguero-Zuloaga 2014 e 2015 per temi sospesi e anteposizioni focali.

¹⁰ Valentini & Businaro 2003.

¹¹ Bettoni & Di Biase 2011; Nuzzo 2015.

confermano, su base empirica, una sequenza implicazionale, ossia un ordine secondo cui i vari tipi di sintassi marcata emergono nelle varietà di apprendimento; dal punto di vista teorico tale ordine è giustificato dalla gerarchia di processabilità relativa alle diverse procedure attivate nei differenti fenomeni linguistici osservati.

Infine, nell'ambito della GU è stata elaborata la cosiddetta ipotesi delle interfacce: secondo l'ipotesi chi ha una competenza nella lingua *target* molto elevata mostra un'adesione ai valori dei parametri sintattici della GU; tuttavia, nelle interfacce tra GU e altre componenti esterne alla sintassi, cioè pragmatica e discorso, si manifesta quella che viene chiamata opzionalità selettiva, ossia una variabilità o instabilità del comportamento linguistico con esiti di inappropriatezza.¹²

Per esempio in italiano è operativo il parametro sintattico del soggetto nullo che fa sì che il soggetto pronominale non sia necessariamente esplicitato (ad esempio *Ø bevo un caffè*); apprendenti di L1 inglese molto competenti in italiano L2 producono stabilmente frasi senza soggetto pronominale, in accordo con il valore del parametro e diversamente da quanto avviene nella L1. Tuttavia, quando è necessario applicare altre regole che dipendono dal contesto di discorso, come quelle relative alla struttura dell'informazione, quegli stessi apprendenti dalla competenza linguistica assai elevata mostrano incertezze e variabilità. Per esempio nei contesti in cui i parlanti nativi italofoni producono preferibilmente un ordine VS, assegnando al Soggetto valore di *focus* (ad esempio *è caduto il ragazzo* in risposta alla domanda *chi è caduto per le scale?*, posta dopo la visione di un video in cui si vede cadere un ragazzo), gli apprendenti prediligono invece, in misura statisticamente significativa, un ordine SV, con S prosodicamente accentato, riproponendo il modello della L1 (rispondono cioè *il ragazzo è caduto*, con enfasi sul Soggetto).¹³

In conclusione, da questa breve rassegna emerge che in diversi studi precedenti, riconducibili ad almeno due approcci teorici molto divergenti, vi è accordo sul fatto che l'influenza della L1 affiora soprattutto per quei fenomeni linguistici che pertengono al livello pragmatico, come quello degli ordini marcati delle parole.

3. Ordini marcati delle parole in italiano

Introduciamo anzitutto, sulla base delle descrizioni disponibili del sistema dell'italiano,¹⁴ i vari tipi di ordini marcati oggetto di studio. La presentazione seguente è organizzata secondo la funzione delle strutture – presentativa, di focalizzazione o di topicalizzazione –¹⁵ e gli esempi sono tratti dal *corpus* VINCA (descritto nel paragrafo seguente), prodotto da parlanti nativi. Tali esempi sono riportati fedelmente, errori compresi, salvo l'eliminazione degli eventuali elementi barrati (cioè le cancellazioni degli scriventi); ogni esempio è seguito da una sigla che indica la L1 (in questo paragrafo solo IT = italiano; nei successivi anche TD = tedesco e EN = inglese) e dal numero identificativo del testo.

Tra le strutture presentative, che hanno la funzione di “annunciare” qualcosa, per aprire un discorso, talvolta per introdurre nel testo un nuovo referente, o anche in risposta a una domanda generica del tipo “che cosa è successo?”,¹⁶ annoveriamo

¹² Cfr. Sorace 2005.

¹³ Cfr. Belletti, Bennati, & Sorace 2007.

¹⁴ Cfr. Benincà, Salvi, & Frison 1988. La bibliografia al proposito è molto vasta, soprattutto per alcuni tipi specifici. Per una prospettiva contrastiva della sintassi marcata dell'italiano scritto con altre lingue europee cfr. De Cesare, Garassino, Agar Marco, Albom & Cimmino 2016.

¹⁵ Per la classificazione funzionale cfr. Berretta 1995. Noi ci limitiamo alle strutture effettivamente attestate nei corpora.

¹⁶ Cfr. Berretta 1995: 137.

a. il costrutto con verbo esistenziale *esserci* (o varianti lessicali come *essere presente*), come in (2), eventualmente seguito da una pseudorelativa, come in (3):

(2) Ieri [...] stava leggendo il giornale. *Accanto a lui vi era anche una giovane.* (IT6)

(3) *Da questa parte c'è un'altro signore che è sullo stesso marciapiede.* (IT34)

b. l'ordine VS, soprattutto con verbi inaccusativi,¹⁷ eventualmente con pseudorelativa, come, rispettivamente, nella prima e nell'ultima frase di (4):

(4) *Oggi pomeriggio in stazione è successo un fatto particolare.* Era l'ora di pranzo e *erano arrivati da poco alcuni treni da cui stavano scendendo gli ultimi passeggeri.* (IT45)

Tra le strutture di focalizzazione, ossia quelle che pongono a *focus* un elemento che di norma focale non è (tipicamente, il soggetto), annoveriamo

c. le frasi scisse – nella versione esplicita o implicita, come rispettivamente in (5) e (6) – e pseudoscisse, come in (7):

(5) Poi un sospiro di sollievo, le gambe gli cedono dall'incredulità! *Era solo il cameriere del locale all'angolo che gli riportava il capello!* (IT309)

(6) La principessa è finalmente salva ... *ma ora è lui ad esser nei guai!* (IT27)

(7) *Ciò che stupiva, oltre al cane che teneva al guinzaglio, era il grande medaglione che gli pendeva dal collo.* (IT39)

Sempre tra le strutture focalizzanti, va citato anche,

d. l'ordine VS con soggetto focale, come in (8), che esemplifica una focalizzazione contrastiva:

(8) Appena [...] girato capisce del grande [...] equivoco venutosi a creare: *alle sue spalle infetti lo seguiva il [...] cameriere del locale con in mano un capello* (IT308)

Infine, tra le strutture di topicalizzazione, ossia quelle che mettono a *topic* un elemento di norma non topicale (quindi, preferibilmente, diverso dal soggetto), troviamo

e. dislocazioni a sinistra, come in (9), e a destra (queste ultime non sono però attestate nel *corpus* nativo, e lo stesso vale per i temi liberi):

(9) Non mi rimane che abbandonare silenzioso il bar, prima che qualcuno possa accorgersi che *la birra che ho bevuto non l'ho pagata.* (IT310).

¹⁷ Benché in italiano l'ordine VS con inaccusativi sia l'opzione non marcata, nella prospettiva acquisizionale anche con essi la questione dell'acquisizione dell'ordine VS è rilevante.

Prima di descrivere la metodologia adottata, precisiamo che l'indagine condotta prende avvio dalle forme sopra descritte:¹⁸ sulla scia di lavori precedenti si procederà quindi a una ricognizione delle occorrenze degli ordini marcati. Le domande di ricerca che hanno guidato il lavoro sono le seguenti:

1. Qual è la norma degli italofoni nativi riguardo agli ordini marcati dei costituenti maggiori di frase nei testi scritti esaminati?
2. In testi del medesimo genere testuale prodotti da apprendenti di italiano L2 si riscontrano differenze, in confronto ai nativi, nell'uso degli ordini marcati?
3. Nell'italiano L2 di apprendenti anglofoni e germanofoni emergono differenze nell'uso degli ordini marcati che siano ascrivibili all'influenza tipologica delle rispettive L1?

La risposta alla prima domanda fornirà una norma di riferimento in base alla quale confrontare poi i testi degli apprendenti; inoltre, la comparazione tra germanofoni e anglofoni consentirà di rilevare l'eventuale ruolo della L1, emerso già in studi precedenti.

4. Metodologia

Quando in linguistica acquisizionale si indagano fenomeni come quello della sintassi marcata – cioè fenomeni pragmatici che possono solo essere favoriti, ma non necessariamente determinati, da certi contesti –, è imprescindibile disporre di corpora comparabili. I corpora comparabili sono corpora prodotti da parlanti omogenei rispetto alle maggiori variabili socio-biografiche (come età e livello di istruzione) e che si trovino impegnati in identici compiti comunicativi; nel nostro caso, i parlanti devono però essere differenziati per il loro diverso statuto di parlanti dello stesso sistema, ossia nativi e, viceversa, apprendenti di L2. Solo attraverso l'analisi di un *corpus* nativo comparabile a quello degli apprendenti è possibile infatti determinare la norma di riferimento e da lì eventuali manifestazioni di sovra- o sottoutilizzo di un certo fenomeno nei non nativi.

Gli altri aspetti metodologici che contraddistinguono il presente lavoro sono sostanzialmente due: anzitutto, come già osservato sopra, si è deciso di indagare varietà scritte in quanto varietà in cui l'apprendente, non potendo avvalersi dell'intonazione, ha a disposizione mezzi sintattici, come gli ordini marcati, per esprimere funzioni come la focalizzazione o la topicalizzazione.¹⁹

Inoltre, in linea con le condizioni imprescindibili per formulare un'ipotesi di interferenza, è necessario confrontare varietà di apprendimento di anglofoni e germanofoni impegnati, appunto, nello stesso compito comunicativo. I due sistemi di partenza, come osservato nel paragrafo 1, si differenziano per il parametro tipologico dell'ordine delle parole: l'inglese è una lingua con ordine rigido; in tedesco invece la prima posizione della frase può essere occupata dal Soggetto o, in alternativa, da un costituente con qualsiasi altra funzione sintattica in risposta a finalità pragmatiche della struttura informativa (come in *Den Brief habe ich schon geschrieben*, con *Brief* a *topic*).

¹⁸ Come osserva opportunamente uno dei revisori, adottare solo una prospettiva basata sulle forme comporta il rischio di non rilevare realizzazioni diverse di una stessa funzione tra i due gruppi degli apprendenti germanofoni e anglofoni (o tra gli apprendenti e i parlanti nativi). Tuttavia, in questo contributo stiamo presentando i risultati preliminari della ricerca. In uno stadio successivo sarà possibile adottare anche una prospettiva onomasiologica.

¹⁹ Altri mezzi non sintattici che codificano nozioni della struttura informativa, come i focalizzatori, non sono trattati qui.

I corpora che permettono di disporre di testi adatti al nostro scopo sono VALICO (Varietà Apprendimento Lingua Italiana Corpus On-Line) e VINCA (Varietà di Italiano di Nativi Corpus Appaiato).²⁰

Si tratta di corpora di produzioni scritte, comparabili, disponibili in *open access* sul sito dell'Università di Torino; gli scriventi hanno prodotto, tutti, identici tipi di testi (descrittivo-)narrativi²¹ elicitati tramite cinque (sequenze di) immagini; ciascuna immagine è preceduta dalla consegna di (de)scrivere la storia/disegno, con più di 100 parole, in modo che, anche senza vedere l'immagine, si possa capire cosa vi è raffigurato. I testi sono stati raccolti e trasmessi su base volontaria ai curatori del sito da collaboratori di istituzioni sparse in tutto il mondo, che li hanno elicitati in condizioni diverse (come esercitazione a casa o in aula, come prova di valutazione, ecc.).

Gli stimoli iconici sono intitolati AMORE, SOGNO, EQUIVOCO, SCONTRO, STAZIONE:²² ad esempio il materiale AMORE è formato da quattro vignette in cui sono raffigurati un ragazzo che legge il giornale e un uomo che trasporta una donna apparentemente in pericolo; il ragazzo colpisce l'uomo, che cade a terra; la donna però si arrabbia con il ragazzo perché l'uomo colpito è l'amato. In EQUIVOCO di notte un uomo esce da un locale; camminando, percepisce di essere inseguito, inizia a correre per la paura e alla fine si accorge che l'inseguitore è solo il cameriere del locale, che gli porge il cilindro dimenticato; o ancora, in STAZIONE è raffigurata oltre una dozzina di figure impegnate in varie attività: un anziano in primo piano che osserva la scena, una coppia che si sta salutano, un ladro che ha appena compiuto un furto ecc.

Complessivamente, il *corpus* VALICO conta indicativamente 382.000 *tokens* (le parole), distribuiti in 2500 testi. Anche se alcuni testi sono stati prodotti dallo stesso apprendente che ha descritto più immagini, l'utente del sito non può identificare quelli del medesimo autore. Il sito permette di estrarre dal *corpus* i testi in base alla L1 dell'apprendente, oltre che per annualità di studio guidato dell'italiano,²³ fascia d'età, livello di istruzione, lingue conosciute ecc. Inoltre, il *corpus* è annotato per parti del discorso ed è quindi possibile fare interrogazioni su singole forme di parola (*tokens*), singoli lemmi o parti del discorso (o una loro combinazione) e ottenere i testi che contengono gli elementi della *query*.

Purtroppo, VALICO non dà un'informazione che sarebbe stata molto utile anche in questo lavoro, ossia il livello di competenza dell'apprendente; benché venga specificata l'annualità di studio dell'italiano, è facile intuire che questa può non corrispondere all'effettivo livello di competenza.

Inoltre, i testi sono molto brevi (mediamente, 100 parole) e sono stati prodotti in circostanze disomogenee e non controllate (ad es. a casa o in aula, con o senza dizionario). Per questo non abbiamo ritenuto possibile procedere a una valutazione autonoma del livello di competenza sulla base di parametri come ad es. la ricchezza lessicale o la presenza di subordinate; ciò rappresenta un punto critico del lavoro.²⁴

Il *corpus* VINCA, prodotto dai nativi, consta approssimativamente di 168.000 *tokens*, distribuiti in 730 testi; in esso si possono effettuare le stesse ricerche di VALICO.

²⁰ I corpora, consultabili agli indirizzi <http://www.valico.org> e <http://www.valico.org/vinca.html> sono stati implementati e messi in rete grazie a numerosi ricercatori, tra cui Carla Marelli, Manuel Barbera e Elisa Corino (<http://www.valico.org/Chisiamo.html>). Cfr. Corino, & Marelli 2017.

²¹ Da qui in avanti, per semplicità, il termine *narrativo* andrà inteso come inclusivo del tipo descrittivo.

²² Si rinvia a <http://www.valico.org/vignette.html>.

²³ Vi si trovano i seguenti valori: una, due, tre, quattro e più di quattro annualità di studio.

²⁴ L'unica verifica condotta per assicurarci che, almeno globalmente, il livello di competenza generale dei due gruppi di apprendenti germanofoni e anglofoni non fosse dissimile è stato il calcolo, per ciascun testo, dell'indice di complessità morfologica, per il quale rinviamo a Brezina & Pallotti 2016. Il test statistico t-test non ha individuato in merito differenze significative tra i due gruppi.

Per procedere con l'indagine sono stati selezionati da VINCA circa cento testi di giovani studenti soprattutto universitari. Da VALICO sono stati estratti centoventidue testi in italiano L2 prodotti da studenti, in prevalenza universitari, con L1 tedesco e poco meno di cento testi prodotti da studenti, prevalentemente universitari, con L1 inglese. Le sezioni dei corpora risultano composte come riportato nella tabella 1.

In termini di *tokens* le dimensioni complessive delle sezioni dei nativi e degli apprendenti germanofoni sono pressoché identiche, mentre per gli anglofoni la dimensione è minore;²⁵ la lunghezza media dei testi non nativi (ambedue i gruppi) è inferiore (di circa il 14%) a quella dei nativi (quarta colonna della tabella). Infine, nell'ultima colonna è riportata la lunghezza media dei periodi nei testi (calcolata in base al rapporto tra numero di *tokens* e numero di punti fermi): anche qui i periodi dei non nativi – sempre in entrambi i gruppi – risultano mediamente più brevi (cinque parole in meno) di quelli dei nativi.

Fonte	N.ro di testi	<i>Tokens</i>	N.ro medio di <i>tokens</i> per testo	M.ro medio di <i>tokens</i> per periodo
VINCA L1 it.	102	17.900	175	20,5
VALICO L1 ted.	122	18.300	150	14,5
VALICO L1 ing.	96	14.500	151	15,3

Tabella 1 Dati generali sulle sezioni dei corpora esaminati

In tutte le sezioni dei corpora si è proceduto con l'individuazione manuale delle occorrenze degli ordini marcati, di cui diamo conto nei prossimi paragrafi.

5. Analisi dei dati di VINCA

Osserviamo anzitutto la norma di riferimento dei nativi: il primo dato generale, riportato nella tabella 2, è che un terzo abbondante delle narrazioni non presenta alcuna occorrenza di ordini marcati e nel rimanente 60% circa se ne computano 107.

Anticipiamo subito il confronto con le altre due sezioni non native: la distribuzione dei testi con o senza sintassi marcata corrisponde grossomodo a quella individuata sopra, con una percentuale leggermente inferiore di testi senza sintassi marcata nei germanofoni.

Fonte	Testi	Testi privi di ordini marcati (percentuali)	Testi con ordini marcati (percentuali)	Occorrenze di ordini marcati
VINCA L1 it.	102	44 (43%)	58 (57%)	107
VALICO L1 ted.	122	45 (37%)	77 (63%)	140
VALICO L1 ing.	96	40 (42%)	56 (58%)	113

Tabella 2 Distribuzione degli ordini marcati nei testi delle diverse sezioni

²⁵ La disparità è dovuta al fatto che la sezione degli anglofoni è stata composta successivamente a quella dei germanofoni e si è prestata attenzione a selezionare testi il più omogenei possibile per caratteristiche socio-biografiche degli scriventi a quelli della prima sezione.

Per rispondere alla prima domanda di ricerca (qual è la norma di riferimento riguardo al fenomeno indagato), osserviamo la distribuzione degli ordini marcati in VINCA, riportata nella tabella 3:

Tipologia funzionale	Costrutti	Valori assoluti	Valori percent.
strutture presentative	V _{esist.} S	30	55
	V _{esist.} S <i>che</i>	29	
	V _{inacc} S	21	29
	V _{inacc} S <i>che</i>	10	
strutture focalizzanti	scisse e pseudoscisse	12	14
	VS con S focale	3	
strutture topicalizzanti	dislocazioni	2	2
TOTALE		107	100

Tabella 3 Distribuzione degli ordini marcati in VINCA (parlanti nativi): valori assoluti e percentuali

Avendo già esemplificato nel paragrafo 3 le varie strutture con produzioni da VINCA, ora possiamo osservarne la distribuzione: la funzione presentativa con il verbo esistenziale o con verbi inaccusativi è quella più rappresentata – complessivamente, l'84% dei casi sul totale degli ordini marcati – e ciò si giustifica col fatto che in un testo (descrittivo-) narrativo è indispensabile anzitutto presentare i personaggi o altre entità topicali della descrizione/narrazione.²⁶ Se poi, come qui, il testo è breve, dato che l'introduzione dei referenti è ineludibile, la densità delle presentative aumenta.

Le strutture con verbo esistenziale, eventualmente con pseudorelativa, sono le più frequenti e la loro presenza è elevatissima nei testi basati sullo stimolo STAZIONE: qui sono molte le figure/entità raffigurate in primo o secondo piano, che quindi per la loro salienza nel disegno si prestano bene a essere menzionate.

Vi è poi un buon numero di casi introdotti da verbi inaccusativi, che esprimono soprattutto entrata in (o uscita di) scena di entità oppure annunciano cosa è successo (per esempio *Infine, però, arriva la sorpresa!*, IT11). I 19 tipi lessicali attestati (seguiti dal numero di occorrenze) sono: *arrivare* (4), *passare* (3), *uscire (fuori)* (3), *avvicinarsi* (2), *mancare* (2), *scappare* (2), *succedere* (2), *volare* (2), *aggirarsi* (1), *avvenire* (1), *comparire* (1), *emergere* (1), *entrare (in scena)* (1), *giungere* (1), *partire* (1), *rimanere* (1), *rovesciarsi* (1), *sfuggire* (1), *venire fuori* (1).

Si noti tuttavia che l'uso di un verbo inaccusativo in un enunciato presentativo non comporta necessariamente l'ordine VS; in (10) *uomo*, nuovo referente discorsivo mai menzionato prima, viene coerentemente introdotto dall'indefinito *un*, ma è in posizione preverbale:

(10) Dopo poco tempo dal suo arrivo, *un uomo alto e robusto gli passò davanti*. (IT13)

Dal punto di vista quantitativo la seconda funzione rappresentata nel *corpus* VINCA è quella focalizzante, realizzata con sette casi di scisse e cinque di pseudoscisse e con tre casi di ordini VS con soggetto focale (si veda l'esempio 8). I costrutti con funzione focalizzante si concentrano nelle narrazioni di AMORE e EQUIVOCO (descritte nel

²⁶ Così anche Chini 2002: 328.

paragrafo 4), che evocano entrambe un'errata attribuzione di ruolo a un personaggio, poi chiarita nelle immagini successive; questo favorisce in un certo numero di casi un'esplicitazione della correzione, tramite focalizzazione contrastiva (si veda l'esempio 5, in cui il protagonista constata la vera identità dell'inseguitore – il cameriere, e non un malintenzionato).

Tuttavia, si noti che tra le sette scisse attestate quelle costruite sul soggetto sono solo due, contrariamente a quanto riscontrato nella bibliografia relativa,²⁷ e le altre focalizzano circostanziali, come nell'esempio (11):

(11) *È proprio in quel momento che una mano si posa sulla sua spalla.* (IT305)

Infine, si noti la bassissima presenza di strutture con funzione di topicalizzazione, rappresentate da due sole dislocazioni a sinistra. La loro rarità era stata già osservata presso italofoeni nativi impegnati in un compito orale di *film retelling* ed era stata ascritta al tipo testuale non conversazionale, cioè monologico e relativamente formale;²⁸ la loro infrequenza qui è confermata, anzi acuita forse dal fatto che la varietà è scritta.

6. Analisi dei dati di VALICO

Osserviamo ora i testi in italiano L2: nella tabella 4 sono riportati valori assoluti e percentuali delle occorrenze dei diversi tipi di sintassi marcata, unitamente per germanofoni e anglofoni.

In riferimento alla seconda domanda di ricerca (Gli apprendenti si discostano dalla norma di riferimento nativa nell'uso degli ordini marcati?), si nota subito che nei racconti dei non nativi si riscontra la stessa predominanza (221 casi, l'87% di tutti gli ordini marcati) delle strutture presentative osservata sopra; ancora in linea con l'italiano dei nativi, decisamente meno rappresentate sono invece le strutture con funzione focalizzante e, ancora meno, quelle topicalizzanti.

Si conferma dunque, da una parte, la stretta relazione tra presenza di specifiche realizzazioni di funzioni informative e condizioni generali di produzione del messaggio, quali il genere testuale, il canale e lo scopo dell'enunciato. Più in dettaglio, riguardo alla distribuzione di strutture differenti secondo il diverso materiale di elicitazione si osserva che anche qui circa la metà delle strutture presentative con *esserci* è stata prodotta sulla base dello stimolo STAZIONE. Viceversa, è nelle narrazioni delle vignette AMORE ed EQUIVOCO che si addensano scisse e pseudoscisse per i motivi già esposti sopra. Ma soprattutto, dal punto di vista acquisizionale, dall'osservazione quantitativa dei dati emerge la buona capacità degli apprendenti a esprimere le funzioni comunicative che lo stimolo iconico induce a verbalizzare.

²⁷ Cfr. Roggia 2009.

²⁸ Cfr. Chini 2002: 328.

		VALICO	
Tipologia funzionale	Costrutti	Valori assoluti	Valori percent.
strutture presentative	V _{esist.} S	119	70
	V _{esist.} S che	59	
	V _{inacc} S	34	17
	V _{inacc} S che	9	
strutture focalizzanti	(pseudo)scisse	12	10
	VS con S focale	13	
strutture topicalizzanti	Dislocazioni	7	3
TOTALE		253	100

Tabella 4 Distribuzione degli ordini marcati in VALICO (apprendenti): valori assoluti e percentuali

Tuttavia, nei testi non nativi si riscontrano alcuni tratti che li differenziano dalle narrazioni di VINCA. Anzitutto, ancora a livello quantitativo, tra le strutture presentative di VALICO, la presenza di quelle introdotte da verbi inaccusativi è sensibilmente ridotta: in sostanza, gli apprendenti si affidano preferibilmente al verbo esistenziale, anziché a più specifici verbi inaccusativi.

La rarità degli inaccusativi nelle strutture presentative non è da imputare a lacune lessicali: per esempio gli anglofoni conoscono e usano i tipi lessicali *arrivare* e *passare* (con 18 repliche) – e cioè gli inaccusativi che in VINCA compaiono più spesso con soggetto postverbale –, ma non di rado in enunciati dove è l'ordine SV a essere attestato:

(12) Mentre la coppia stava baciando *un ladro xx è arrivato* x pigliava la bagiglia [=valigia, NdA] dell'uomo. (EN3281)

(13) *Ieri al parco, un'uomo brutto è arrivata.* (EN3317)

O, ancora più significativamente, si confronti (14), che dà inizio alla narrazione, con la frase iniziale di (4) da VINCA e persino l'*hapax* di (15), con ordine SV con l'esistenziale:

(14) #Ieri al parco stavo [...] leggendo il giornale, e non mi sono preoccupato di niente, quando *una cosa stranissima è successa.* (EN3304)

(15) Sono andato alla strada di solo; *nessuno c'era fuori di più.* (TD1536)

Da un punto di vista qualitativo, poi, i non nativi si contraddistinguono per la variante *essere* in luogo di *esserci*, come nell'esempio seguente:

(16) C'è stato sole e uccelli al cielo. Accanto a Lucio *è stata* signora bella. (TD240)

Si noti in (16) la variabilità della forma dell'esistenziale (*c'è stato* vs. *è stata*) in due frasi non solo dello stesso apprendente – come è normale nelle varietà di apprendimento –, ma pure immediatamente consecutive.

Ma sulle differenze tra nativi e non nativi ci soffermiamo ancora rispondendo alla nostra domanda centrale, ossia l'eventuale influenza della L1, poiché altri tratti che

differentiano VALICO da VINCA paiono contraddistinguere o solo il gruppo degli anglofoni, o, viceversa, solo quello dei germanofoni.

Nella tabella 5 sono presentati i dati da VALICO distinti in base alla L1 degli apprendenti, mentre il grafico 1 riporta i valori percentuali dei diversi tipi di sintassi marcati, calcolati separatamente per ciascuno dei tre gruppi, e cioè italo-foni nativi, apprendenti germanofoni e apprendenti anglofoni.

Tipologia funzionale	Costrutti	VALICO			
		L1 ted.		L1 ing.	
		Valori assol.	Valori %	Valori assol.	Valori %
strutture presentative	V _{esist.} S	55	39	64	57
	V _{esist.} S che	32	23	27	24
	V _{inacc} S	29	21	5	4
	V _{inacc} S che	8	6	1	1
strutture focalizzanti	(pseudo)scisse	10	7	2	2
	VS con S foc.	4	3	9 ²⁹	8
strutture topicalizzanti	dislocazioni	2	1	5	4
TOTALE		140	100	113	100

Tabella 5 Distribuzione degli ordini marcati nelle sezioni di VALICO distinte per L1: valori assoluti e percentuali

Ancora una volta i dati quantitativi sulle strutture presentative sono rivelatori: appare in modo evidente che la preferenza per i costrutti con verbo esistenziale è particolarmente marcata negli anglofoni, presso i quali ammontano all'81% degli ordini marcati (57% per le occorrenze con solo il verbo esistenziale e un altro 24% per il costrutto con pseudorelativa) a fronte di un 5% di casi con verbo inaccusativo;³⁰ i germanofoni, invece, presentano percentuali molto più vicine a quelle degli italo-foni nativi, con il 62% (39+23) dei costrutti con *esserci* e il 26% dei costrutti con inaccusativi (nei nativi erano il 55% e, rispettivamente, il 29%).³¹

La causa della diversa presenza quantitativa delle strutture con l'inaccusativo nei due gruppi dei germanofoni e degli anglofoni va cercata a nostro parere proprio nell'influenza tipologica profonda della L1 (rispettivamente con ordine flessibile o rigido delle parole), influenza che è già chiamata in causa in ricerche precedenti (si veda il paragrafo 2): i tedeschi sono decisamente più disponibili a produrre anche ordini del tipo VS, mentre gli anglofoni si attengono rigidamente a un ordine non flessibile SVO, con l'eccezione delle strutture presentative con *esserci* molto diffuse anche nella loro L1.

Anche per i tipi lessicali, si ripropongono, non inaspettatamente, le stesse differenze: nei germanofoni sono tredici i tipi attestati (rispetto ai diciannove degli italo-foni, a fronte di una quasi parità del numero totale di repliche), tra cui *succedere* (10 occorrenze), *passare* (8), *venire (in mente)* (7), *sedere* (2), *accadere*, *apparire*, *arrivare* ecc., con un rapporto tipi/repliche molto più basso rispetto a quello dei nativi

²⁹ Sei di questi nove casi sono costituiti da soggetti del verbo *piacere*.

³⁰ Va precisato, tuttavia, che in inglese un enunciato come *There came a man* con l'espletivo *there* in prima posizione e il soggetto *man* postverbale, benché raro, è ammesso.

³¹ Nella tabella 5 la somma degli inaccusativi dotati o privi di pseudorelativa è di 27 punti percentuali (e non 26, come sopra) per via degli arrotondamenti.

(0,36 vs. 0,61). Negli anglofoni, poi, i tipi lessicali sono solo cinque: *succedere* (due repliche), *comparire*, *emergere*, *passare* e *venire*.

A differenziare ulteriormente tedeschi da inglesi da un punto di vista qualitativo, infine, vi sono anche, solo in questi ultimi, presentative con ‘pseudorelativa’ priva del subordinatore *che*, come in (17):

(17) *C'è un altro uomo sta camminando sulla strada vicino.* (EN3274)

Si tratta di un fenomeno già ampiamente attestato in varietà di apprendimento italiane di anglofoni che trova riscontro nel registro colloquiale della L1.³²

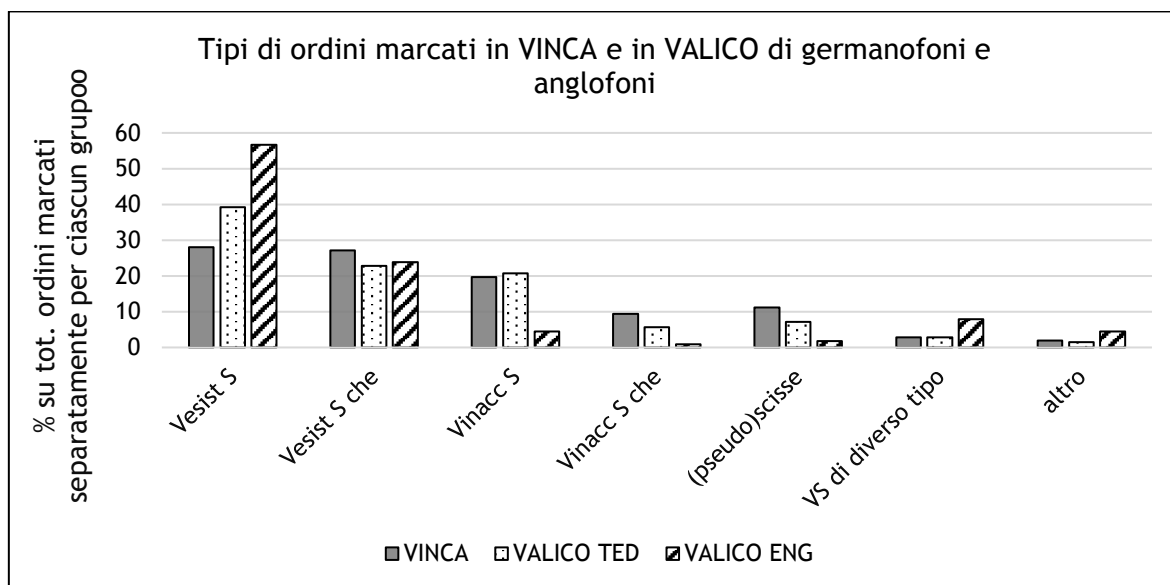


Grafico 1 Confronto tra le tre sezioni dei corpora: tipi di ordini marcati, valori percentuali per ciascun gruppo

Per quanto riguarda le altre strutture focalizzanti e topicalizzanti, data la loro esiguità numerica, le nostre osservazioni sono poche e, soprattutto, non generalizzabili: si noti però riguardo alle strutture focalizzanti che le scisse sembrano evitate dagli anglofoni, benché nella L1 la loro presenza sia ampiamente attestata, più di quanto avvenga in tedesco.³³ Per contro, gli ordini VS con soggetto focale sembrano sì ben rappresentati, ma – solo presso gli inglesi – buona parte di questi è costituita da frasi con il verbo *piacere* ed è ragionevole presumere che gli insegnanti si soffermino esplicitamente su struttura argomentale e relative funzioni sintattiche del verbo, date le note differenze tra *like* e *piacere*.

Infine, a proposito delle dislocazioni, apparentemente queste sono più facilmente prodotte dagli anglofoni: a fronte delle due occorrenze senza ripresa clitica dei tedeschi, presso gli inglesi se ne contano cinque. Una è a sinistra ed è anch'essa priva del clitico (esempio 18); le altre quattro sono dislocazioni a destra, due del soggetto, come in (19), e due dell'oggetto, entrambe in (20):

(18) *Tutto segue un'uomo vecchio.* (EN645)

(19) *Quindi, ha perso la pasta [= il pasto, NdA], lei.* (EN3336)

³² Per esempio, *there is a car blocking my way* (cfr. Quirk, Greenbaum, Leech & Svartik 1985: 1402).

³³ Cfr. De Cesare et al., 2016.

(20) L'uomo si ha voltato indietro e *al vederlo a Carlo* ha cominciato a ridere. Carlo si ha arrabbiato più e *lo ha spinto giù al uomo*. (EN2498)

Riguardo all'esempio con la (presunta) dislocazione a sinistra (18)³⁴ si noti anche l'ordine VS, con il soggetto *un uomo vecchio* menzionato per la prima volta nel discorso. In (20) invece la presenza dell'accusativo preposizionale (*a Carlo* e *al uomo*) sui due referenti animati fa pensare a un influsso dallo spagnolo, L2 effettivamente nota all'apprendente.

7. Conclusioni e implicazioni didattiche

Alla luce della presente analisi possiamo trarre le seguenti conclusioni:

1) gli apprendenti nel complesso mostrano di saper esprimere le principali funzioni relative alla struttura dell'informazione che i materiali stimolo attivano nei testi narrativi. Non necessariamente però i mezzi linguistici da loro impiegati corrispondono a quelli prediletti dai nativi;

2) l'ipotesi di un'interferenza tipologica profonda, che agisce cioè a livello pragmatico-discorsivo, risulta confermata: gli anglofoni, stretti nelle maglie relativamente rigide dell'ordine delle parole della loro L1, si irrigidiscono in un ordine canonico del tipo SVO e si mostrano meno disponibili, in confronto ai germanofoni, a rinunciare a tale ordine basico. Ciò emerge nello specifico nella loro refrattarietà a impiegare alcune strutture marcate, come gli ordini VS con inaccusativi e scisse o pseudoscisse e, per contro, nel sovrautilizzo di strutture presentative con *esserci*, favorito dall'ampia disponibilità di tale costrutto nella L1.

Concludiamo, infine, con la proposta di percorso didattico sulla sintassi marcata per un contesto di italiano LS, che si rifà, con adattamenti, a un'idea di Paola Capponi.³⁵

Premettiamo che la focalizzazione didattica sulla sintassi marcata dell'italiano è più consona ai *curricula* che prevedono lo sviluppo di competenze di scrittura (nell'orale l'apprendente per esprimere le nozioni di *topic* e *focus* può avvalersi di mezzi prosodici). Già al livello B1 del QCER per esempio si fa riferimento in particolare alla produzione scritta di testi narrativi ed è su questa tipologia testuale, coerentemente con la nostra analisi, che verte il percorso didattico che proponiamo. Poiché sopra abbiamo messo in luce che gli apprendenti esaminati si differenziano dai nativi perché sovrautilizzano le strutture presentative con l'esistenziale, sottoutilizzano quelle con i verbi inaccusativi o impiegano gli inaccusativi con un ordine inappropriato SV, ci focalizziamo su queste strutture. Di certo, esse non rientrano normalmente negli obiettivi linguistici prefissati nei sillabi di italiano LS e quindi l'attività potrebbe, da una parte, essere innovativa e, dall'altra, richiedere aggiustamenti durante la fase di sperimentazione.

Il contesto proposto per questa attività è la classe di italiano LS in un corso che miri al raggiungimento del livello B1 – supponiamo – in un'università di un paese anglofono nella quale siano presenti anche studenti italiani in mobilità; saranno più motivati a partecipare quegli studenti italiani iscritti a corsi di laurea in Lingue, che – oltre a usufruire di un'occasione di socializzazione con i loro omologhi inglesi – potranno fare pratica di L2, anche se in un percorso non espressamente dedicato a loro. L'esercitazione può però essere adattata ad altri contesti di apprendenti adulti, sfruttando per esempio le nuove tecnologie che permettono l'interazione orale a distanza.

³⁴ La frase è stata interpretata come una dislocazione a sinistra, parafrasabile con 'tutto (questo [= ciò che è stato descritto sopra]) lo guarda un uomo vecchio'.

³⁵ Cfr. Capponi 2017.

Il percorso prevede come prodotto finale la redazione di un testo scritto narrativo in italiano LS in cui compaiano strutture presentative con verbi inaccusativi ed è costituito da una serie diversificata di attività: la traduzione pedagogica,³⁶ l'esposizione a *input* scritto di nativi, l'interazione orale in LS con parlanti nativi e l'*output* scritto in LS.

L'esercitazione, che – come detto – prevede il coinvolgimento in aula sia degli apprendenti di italiano sia degli studenti italofoeni in mobilità, è articolata nelle tappe illustrate sotto. Le tappe sono esemplificate adottando anzitutto la prospettiva del partecipante anglofono, che per brevità chiameremo John (tra parentesi, per chiarezza, descriviamo in alcuni punti l'attività parallela dello studente italofono, che chiameremo Paolo).

(a) John produce nella sua L1, l'inglese, un testo scritto narrativo, di una lunghezza massima di 80 parole, sulla base di immagini come per esempio la sequenza AMORE; nella consegna si chiede che nella descrizione della prima vignetta John utilizzi almeno due verbi a scelta tra *happen*, *arrive* o *come near* o loro sinonimi purché corrispondano agli inaccusativi dell'italiano (nel frattempo, Paolo farà altrettanto nella sua L1, rispettando gli stessi vincoli di lunghezza del testo; anche lui dovrà usare nella descrizione della prima vignetta il verbo *succedere* e uno a scelta tra i verbi *passare davanti*, *avvicinarsi* o *arrivare*).³⁷

(b) John riesamina individualmente il proprio testo in previsione di una sua traduzione, elencando i punti che a suo parere potrebbero essere difficili da tradurre in italiano, individuando così anche formulazioni alternative in L1; in seguito procede alla traduzione in LS (traduzione pedagogica) (Paolo fa altrettanto).

(c) John riceve da Paolo il testo che Paolo ha prodotto in italiano nella fase (a) (e viene così esposto a *input* nativo) e lo traduce in inglese, sua L1 (traduzione pedagogica) (contemporaneamente, Paolo riceve da John il testo che John ha prodotto in inglese nella fase (a) e lo traduce in italiano, sua L1).

(d) A questo punto John avrà a sua disposizione il testo che lui stesso ha tradotto in italiano LS nella fase (b) e la traduzione fatta da Paolo in italiano nella fase (c) (anche Paolo avrà a disposizione due traduzioni in inglese, la sua e quella di John); gli studenti potranno procedere a un confronto orale delle rispettive traduzioni dello stesso testo di partenza, prima quelle in italiano (usando l'italiano) e poi quelle in inglese (usando l'inglese)³⁸ (interazione orale nelle rispettive LS/L1); l'insegnante indirizza preventivamente la discussione chiedendo agli studenti di concentrarsi sulle frasi in cui compaiono i verbi indicati nelle consegne e sulle relative differenze formali tra le due lingue. Terminata l'interazione a coppie, il docente, oltre a invitare gli studenti a esplicitare pubblicamente le loro riflessioni favorendo così la discussione in aula, presenta in plenaria qualche esempio significativo prodotto dagli studenti e li sollecita a individuare la funzione che le strutture presentative svolgono nei testi. Dopo la discussione, ogni studente procede individualmente alla revisione della propria traduzione prodotta nella fase (b).

(e) Infine, come compito a casa o come esercizio nella lezione successiva John redige direttamente in LS un testo narrativo su un nuovo stimolo visivo; anche qui il testo sarà vincolato a un numero massimo di parole e dovrà contenere un certo numero di verbi inaccusativi indicati dall'insegnante; il nuovo testo riceverà il *feedback* del docente.

³⁶ Con 'traduzione pedagogica' si intende la traduzione come tecnica didattica per esercitare la LS, da impiegare in corsi di lingua generici, e non finalizzati a formare traduttori (cfr. Capponi 2017: 62).

³⁷ Una ventina di studenti italiani dell'Università di Bergamo ha eseguito il *task* con la consegna indicata (si chiedeva anche di non usare i verbi elencati all'infinito); nel 90% dei testi prodotti occorre almeno una struttura VS con l'inaccusativo.

³⁸ In questo modo Paolo sarà più motivato a partecipare.

L'attività proposta presenta a nostro parere diversi aspetti positivi. In generale, redigere un testo narrativo nella propria L1 e poi tradurlo in L2, anziché produrlo direttamente in L2 con i soli mezzi linguistici a disposizione, porta lo studente a confrontarsi con lessico e strutture anche superiori alle sue competenze, stimolando la produzione di un *output* che va un po' oltre ciò che sa già fare.³⁹

L'attività mira poi a stimolare, soprattutto nella fase (d), la consapevolezza metalinguistica contrastiva, ossia la consapevolezza delle differenze tra L1 e L2.⁴⁰ È opinione abbastanza condivisa che quest'ultima non si traduca necessariamente né automaticamente in competenze procedurali;⁴¹ tuttavia, la riteniamo utile a stimolare l'attenzione dell'apprendente verso le strutture trattate nelle successive occasioni di esposizione all'*input*. Inoltre, nel complesso il percorso è vario e articolato: prevede, oltre allo sviluppo della consapevolezza contrastiva, fasi di esposizione all'*input*, di produzione di *output* e modalità di lavoro diverse (ad es. lavoro individuale, a coppie, attività in plenaria; produzione di testi scritti, traduzione, interazione tra nativo e non nativo in LS/L1).

³⁹ Cfr. Capponi 2017: 46.

⁴⁰ Aggiungiamo che questa tappa dell'attività può accrescere le competenze metalinguistiche dello studente sulla propria L1 e tale ampliamento è apprezzabile in un'ottica di educazione linguistica sulla lingua materna. In contesto italiano, ad esempio grazie all'esperienza maturata insegnando linguistica generale a diversi gruppi di matricole universitarie abbiamo constatato che di norma gli studenti approdano all'università senza (aver acquisito) consapevolezza dell'ambito generale della struttura dell'informazione e dei mezzi linguistici che la codificano.

⁴¹ Così obietta anche uno dei revisori.

Bibliografia

- Andorno, C., A. Valentini & R. Grassi. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: UTET.
- Belletti, A., E. Bennati & A. Sorace. 2007. 'Theoretical and development issues in the syntax of subjects: Evidence from near-native Italian'. *Natural Language and Linguistic Theory*, 25(4): 657-689.
- Benincà, P., G. Salvi & L. Frison. 1988. 'L'ordine degli elementi nella frase e le costruzioni marcate'. In: *Grande grammatica italiana di consultazione* (Vol. I), a cura di L. Renzi, 115-225. Bologna: il Mulino.
- Berretta, M. 1995. 'Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: Una rassegna'. *Linguistica e Filologia*, 1: 125-170.
- Bettoni, C. & B. Di Biasi. 2011. 'Beyond canonical order. The acquisition of marked word orders in Italian as a second language'. In: *EUROSLA yearbook 11*, a cura di L. Roberts, G. Pallotti & C. Bettoni, 244-272. Amsterdam: Benjamins.
- Borreguero-Zuloaga, M. 2014. 'Anteposiciones focales en italiano y español L2'. *Cuadernos AISPI*, 4: 21-48.
- Borreguero-Zuloaga, M. 2015. 'La periferia sinistra nell'interlingua degli apprendenti ispanofoni di italiano L2: I temi sospesi'. In: *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 141-165. Milano: FrancoAngeli.
- Brezina, V. & G. Pallotti. 2016. 'Morphological complexity in written L2 texts'. *Second Language Research*, 1-21. doi:10.1177/0267658316643125.
- Capponi, P. 2017. 'VALICO: lingua e traduzione. Incroci di testi tra spagnolo e italiano'. In: *Italiano di apprendenti. Studi a partire da VALICO e VINCA*, a cura di E. Corino & C. Onesti, 61-72. Perugia: Guerra.
- Chini, M. 2000. 'Ordres marqués et perspective du locuteur en italien L2: Premières remarques'. Relazione presentata alla Euroconference *The structure of learner language. Information structure, linguistic structure and the dynamics of acquisition* (Sant Feliu de Guíxols, 7-12 ottobre 2000).
- Chini, M. 2001. 'Il discorso narrativo in italiano L2: aspetti sintattici e funzioni testuali'. Relazione presentata al Congresso internazionale *Linguistica acquisizionale: Italiano di stranieri, italiano per stranieri* (Pavia, 19-20 aprile 2001).
- Chini, M. 2002. 'Fra sintassi e pragmatica in italiano L2: gli ordini marcati in testi di apprendenti tedescofoni'. In: *Parallela 8. Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici/Grenzsprachen. Grenzen von linguistischen Phänomenen. Atti dell'VIII Incontro italo-austriaco dei linguisti (Trento, 8-10 ottobre 1998)*, a cura di P. Cordin, R. Franceschini & G. Held, 311-333. Roma: Bulzoni.
- Corino, E. & C. Marelllo. 2017. *Italiano di stranieri. I corpora VALICO e VINCA*. Perugia: Guerra.
- De Cesare, A.-M., D. Garassino, R. Agar Marco, A. Albom & D. Cimmino. 2016. *Sintassi marcata dell'italiano dell'uso medio in prospettiva contrastiva con il francese, lo spagnolo, il tedesco e l'inglese. Un studio basato sulla scrittura dei quotidiani online*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dryer, M. S. 2013. 'Order of Subject, Object and Verb'. In: *The world atlas of language structures online*, a cura di M. S. Dryer, & M. Haspelmath. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponibile da <http://wals.info/chapter/81>.
- Giacalone Ramat, A. cur. 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Jarvis, S. & A. Pavlenko. 2007. *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Lambrecht, K. 1994. *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuzzo, E. 2015. 'Ipotesi di sviluppo di ordini sintattici marcati in giovanissimi apprendenti di italiano L2'. In: *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, a cura di M. Chini, 166-176. Milano: FrancoAngeli.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Roggia, C.E. 2009. *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*. Genève: Éditions Slaktine.

Sorace, A. 2005. 'Selective optionality in language development'. In: *Syntax and variation: Reconciling the biolinguistic and the social*, a cura di L. M. E. A. Cornips & K. P. Corrigan, 55-80. Amsterdam: Benjamins.

Turco, G. 2008. 'Introduction et identification d'un referent chez les apprenants francophones de l'italien L2'. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26. Disponibile da <http://aile.revues.org/3712>.

Valentini, A. & B. Businaro. 2003. 'Gli ordini sintattici marcati'. In: *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, a cura di A. Giacalone Ramat, 208-219. Roma: Carocci.

Parole chiave

italiano L2, varietà scritte, struttura dell'informazione, influenza tipologica, germanofoni e anglofoni

Ada Valentini insegna 'Linguistica antropologica', 'Metodi di analisi linguistica' e 'Pragmatica interculturale' presso il Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere dell'Università di Bergamo. Sin dal 1988 ha preso parte al Progetto di Pavia, dedicato allo studio dei processi di acquisizione spontanea dell'italiano come seconda lingua. È autrice di *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi* (1992, Milano: Guerini Studio), coautrice di *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (a cura di Anna Giacalone Ramat, 2003, Roma: Carocci), cocuratrice e coautrice di *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2* (a cura di Cecilia Andorno, & Ada Valentini, 2017, Novara: UTET) e di numerosi altri lavori sull'acquisizione di lingue seconde e sulla struttura dell'informazione.

Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere
Università degli Studi di Bergamo
Piazza Rosate 2 Ufficio 310
24129 Bergamo (Italia)
ada.valentini@unibg.it

SUMMARY

Marked word orders in written Italian

A comparison between native speakers, L1-German learners, and L1-English learners

This paper focuses on cross-linguistic influence in the acquisition of Italian as an L2 by learners with Germanic L1s (English and German). The general domain under investigation is information structure, notably marked word orders. The English and German languages differ from each other in this domain, since English has a rigid word order (SVO), while German is a Verb-second language, with a relatively flexible word order. The hypothesis tested in this study is that English learners are more reluctant to deviate from a basic word order SVO in response to information structure than their German pairs. Approximately 300 written texts were selected from two comparable corpora freely available online, VALICO and VINCA. VALICO is an Italian corpus which includes narratives produced by Italian L2 learners and VINCA is the corresponding control corpus produced by native Italian speakers. Data analysed in this paper lend support to the hypothesis that English learners are more prone to conform to the basic SVO word order pattern than German speakers: They apparently avoid VS orders with inaccusative verbs and overuse presentational sentences with *esserci*, which are largely employed in their L1. In the last section of the paper some instructional interventions to foster the noticing of marked word orders and their relative functions will be suggested.

La figura del coautore nelle letterature testimoniali in Italia

Daniele Comberiati & Bieke Van Camp

Introduzione

Il presente articolo si propone di indagare la figura del coautore nelle letterature testimoniali, a partire da due casi specifici all'interno del contesto italiano: i primi testi della letteratura della migrazione e le testimonianze dell'esperienza concentrazionaria.¹ In effetti, in entrambi i casi la coppia testimone-coautore emerge negli anni Novanta, rispettivamente nella prima e nella seconda metà. L'obiettivo è cercare di capire se il binomio coautore-testimone, al di là della tipologia di narrazione utilizzata, fosse in quel momento in Italia un 'modello' letterario preciso da utilizzare in contesti diversi.

I primi testi della letteratura migrante italoфона appaiono fra il 1990 e il 1997 (possiamo annoverarne dodici)² e sono scritti da autori stranieri che raccontano le esperienze migratorie e i successivi tentativi di inserimento nella società italiana (figura 4). Nella storia della letteratura italiana, anche se non è certo la prima volta in cui autori stranieri scelgono l'italiano come lingua d'uso, si tratta del primo impiego 'di massa' dell'italiano da parte di stranieri all'indomani di un cambiamento sociale specifico (le ondate migratorie della seconda metà degli anni Ottanta); questi testi inizialmente vengono recepiti soprattutto per il loro impatto sociale, ma in misura molto minore per le qualità letterarie. Alcuni critici hanno definito tale periodo come

¹ Si specifica che sono presi in considerazione in questo studio unicamente le testimonianze di Ebrei deportati dall'Italia nei campi nazisti, di cui la testimonianza è stata pubblicata da un editore italiano. Sono quindi escluse le testimonianze dell'esperienza concentrazionaria dei deportati militari o politici. Inoltre, va precisato che sono escluse ugualmente le testimonianze di Ebrei fuggiti alle persecuzioni naziste (nascosti in Italia o emigrati verso ad es. la Svizzera). Infine, si è deciso di privilegiare l'espressione 'esperienza concentrazionaria' al termine 'Shoah', la prima espressione considerata più neutra, essa rinvia all'opera di M. Pollak, *L'expérience concentrationnaire: essai sur le maintien de l'identité sociale*, Paris, Editions Métailié, 1990.

² Tali dati provengono da ricerche personali (in parte confluite in D. Comberiati, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Bruxelles, Peter Lang, 2010) e dalla banca dati BASILI&LIMM. Si specifica che in questo ambito sono state prese in considerazione solamente le opere presentate esplicitamente come autobiografie. I testi sono: S. Moussa Ba & A. Micheletti, *La promessa di Hamadi*, Novara, De Agostini, 1991; B. Hirst, *Inchiostro di Cina*, Milano, Mondadori, 1992; H. Itab, *La tana della iena*, Roma, Sensibili alle foglie, 1991; S. Moussa Ba & A. Micheletti, *La memoria di A.*, Torino, Abele, 1997; S. Methnani, *Immigrato*, a cura di M. Fortunato, Roma, Theoria, 1992 (seconda edizione M. Fortunato & S. Methnani, *Immigrato*, Milano, Garzanti, 2009); P. Khouma, *Io, venditore di elefanti*, a cura di O. Pivetta, Milano, De Agostini, 1990; S. Salem, *Con il vento nei capelli. Vita di una donna palestinese*, a cura di L. Maritano, Firenze, Giunti, 1993; M. Bouchane, *Chiamatemi Ali*, a cura di C. Miccione e D. De Girolamo, Milano, Leonardo, 1991; B. Stanisic, *I buchi neri di Sarajevo e altri racconti*, a cura di L.A. Rupeni, Trieste, Mgs, 1993; N. Chohra, *Volevo diventare bianca*, a cura di A. Atti di Sarro, Roma, e/o, 1994; M. Melliti, *Pantanella. Canto lungo la strada*, introduzione di M. Ruocco, Roma, Edizioni Lavoro, 1993; T. Laitef, *Lontano da Baghdad*, con una nota di P. Blasone, Roma, Sensibili alle foglie, 1994.

‘prima fase’ della letteratura della migrazione,³ una fase caratterizzata da due elementi principali: innanzitutto la produzione è di stampo autobiografico (*memoir*, autobiografie o romanzi autobiografici), in secondo luogo molto spesso agli autori stranieri viene affiancato un ‘curatore’ italiano, il cui ruolo è ambiguo e non sempre di immediata lettura.

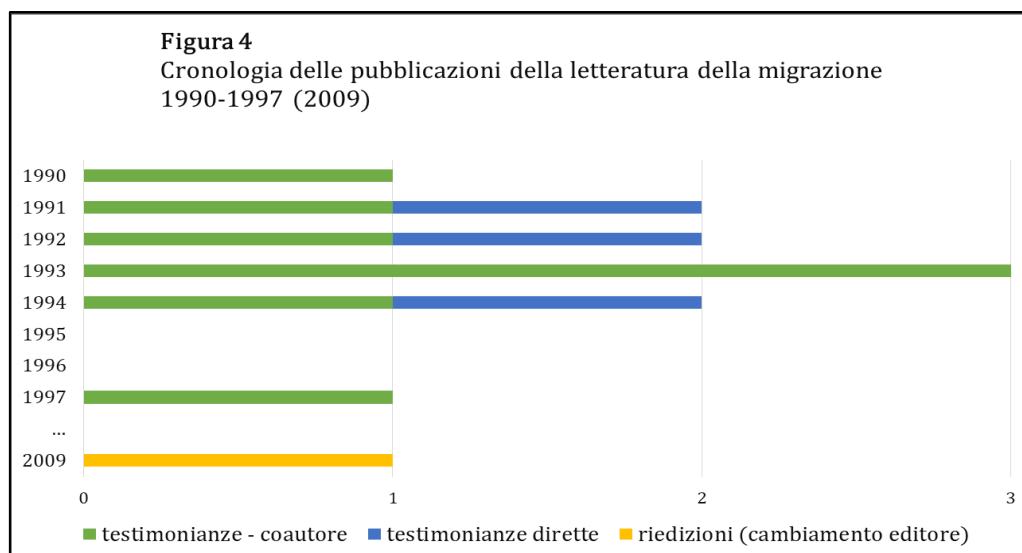


Figura 4 Cronologia delle pubblicazioni della letteratura della migrazione (1990-1997)

Per quanto riguarda la letteratura concentrazionaria, dopo la pubblicazione delle prime testimonianze sui campi di concentramento e sterminio nazisti alla fine degli anni Quaranta, e delle pubblicazioni sporadiche nell'intervallo 1950-1990, si assiste a partire dal 1990 all'‘era italiana del testimone’⁴ (figura 3). Effettivamente, oltre alla pubblicazione di opere storiche sulla persecuzione degli Ebrei d'Italia,⁵ la cultura di massa – passando per il cinema (in particolare vanno ricordate le pellicole *Schindler's list* del 1993, *La vita è bella* del 1997 e *Train de vie* del 1998) – partecipa all'interesse collettivo per le testimonianze dei reduci.⁶ L'istituzione giuridica in Italia del ‘Giorno

³ A. Gnisci, *La letteratura italiana della migrazione*, Roma, Lilith, 1997, p. 19.

⁴ Espressione coniata da A. Wiewiorka, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998. Da notare però che in Italia questa ‘era’ inizia con più di vent'anni di ritardo rispetto alla Francia. Segnaliamo inoltre che, per rendere più trasparente le varie ‘tappe’ delle pubblicazioni delle testimonianze dell'esperienza concentrazionaria italiana, proponiamo al lettore una cronologia di tutte le pubblicazioni di testimonianze di Ebrei deportati nei campi nazisti (con o senza coautore). Vedere figura 3. Questo schema è stato realizzato a partire dalla ricerca cominciata da Anna Baldini per gli anni 1944-2009: ‘La memoria italiana dello sterminio degli ebrei d'Europa (1944-2009)’, in *Atlante della letteratura italiana*, vol. III, Torino, Einaudi, 2012, pp. 758-763. Oltre ad essere quindi più esteso nel tempo (1944-2016), l'istogramma proposto al lettore include più testimonianze rispetto all'articolo della ricercatrice, conformemente alle ricerche svolte nei cataloghi delle biblioteche specializzate: in particolare il catalogo del Centro Documentazione Ebraica Contemporanea (CDEC) e il catalogo della Fondazione Museo della Shoah; e nel catalogo della Biblioteca Nazionale Centrale (BNC). Sono state incluse tutte le testimonianze pubblicate originariamente in lingua italiana e da un editore italiano, di cui il tema principale è l'esperienza concentrazionaria del testimone (è escluso, per esempio *Il sistema periodico* di Primo Levi).

⁵ In particolare la pubblicazione del *Libro della memoria*, in cui si trovano le schede biografiche di tutti gli Ebrei deportati dall'Italia. L. Picciotto, *Il libro della memoria: gli Ebrei deportati dall'Italia (1943-1945)*, Milano, Mursia, 1991.

⁶ Baldini, ‘La memoria italiana’, cit., p. 762. Vedere anche G. Schwarz, ‘Les saisons de la mémoire. Les années 1980 et l'émergence de la Shoah dans le discours public italien’, in: *Revue d'Histoire de la Shoah*, 206 (2017), pp. 47-62.

della Memoria',⁷ una giornata di commemorazione per le vittime della deportazione razziale (il 27 gennaio), contribuì ad una 'sacralizzazione dell'evento'.⁸ Inoltre, con l'invecchiare dei superstiti, si constata un interesse crescente dello spazio pubblico per raccogliere le parole degli 'ultimi testimoni'.⁹ A più di quarant'anni dall'esperienza vissuta, si assiste così ad un picco di pubblicazioni di testimonianze dell'esperienza concentrazionaria.¹⁰

Queste considerazioni dimostrano un ribaltamento della situazione. Se, all'indomani della guerra, il testimone stesso cerca, talvolta vanamente,¹¹ un editore (il caso più conosciuto è quello di Primo Levi),¹² a partire dagli anni Novanta è lo spazio pubblico a richiedere la pubblicazione del suo racconto. Da qui la diffusione su larga scala delle testimonianze, non più percepite esclusivamente come genere letterario, in quanto pubblicate tramite una terza persona. Se in un primo tempo il testimone trova la propria legittimità nell'approccio ad un editore, ora la domanda costante del pubblico apre la via anche a pubblicazioni di coloro che, almeno inizialmente, non si credevano capaci di prendere la parola. Ed è in questo contesto preciso che emerge, per quanto riguarda la letteratura concentrazionaria, una nuova categoria di testimonianze: le interviste pubblicate dalla prospettiva dell'io narrante, che, pur iniziando nella seconda metà degli anni Novanta, si impongono dal 2000, prendendo il sopravvento sulla categoria delle testimonianze *letterarie* con autore unico (il testimone stesso) (figura 3).

Pur esistendo diversi studi sulle testimonianze dei deportati ebrei in Italia,¹³ le testimonianze italiane dell'esperienza concentrazionaria in cui è presente un coautore oltre al testimone stesso, non sono oggetto di uno studio specifico. La letteratura della deportazione degli Ebrei viene il più delle volte studiata come un insieme di testi e quindi come genere letterario omogeneo.¹⁴ Se, invece, viene considerata come genere

⁷ In particolare M. Sarfatti, 'Notes and Reflections on the Italian Law instituting the Holocaust Remembrance Day. History, Memory and the Present', in: *Issues in Contemporary Jewish History. Journal of Fondazione CDEC*, 12 (2017), pp. 112-134.

⁸ D. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 7-9.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ La loro pubblicazione si iscrive ugualmente nella continuazione di più progetti nazionali di raccolta di testimonianze orali, che precedono sempre le testimonianze pubblicate. Da notare in particolare l'iniziativa dell'Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea, che crea fra il 1982 e il 1985 l'Archivio della Deportazione Piemontese (in cui sono incluse 14 testimonianze di Ebrei), oltre alle iniziative del CDEC di Milano che inizia le sue campagne di interviste a partire dagli anni Settanta, concentrandosi in un secondo momento sugli anni 1987-1990 (fondo archivistico *Ricerca sulla deportazione*), poi sugli anni 1995-1998 (fondo archivistico *Archivio della Memoria: Interviste alla storia*). Frammenti dell'insieme di queste testimonianze audiovisive (*Interviste alla storia*) sono pubblicate da M. Pezzetti (a cura di), *Il libro della Shoah italiana: i racconti di chi è sopravvissuto*, Torino, Einaudi, 2009.

¹¹ Ad esempio la testimonianza di Bruno Piazza. Il reduce scrive la sua testimonianza direttamente al ritorno dal *Lager* senza trovare un editore disponibile a pubblicarla; l'autore muore nel 1946. Dieci anni più tardi i suoi figli trovano un editore disponibile: la casa editrice Feltrinelli. B. Piazza, *Perché gli altri dimenticano*, Milano, Feltrinelli, 1956.

¹² Esiste soltanto un'eccezione: la testimonianza di Sofia Schafranov (*I campi della morte in Germania nel racconto di una sopravvissuta*, Milano, Sonzogno, 1945), pubblicata tramite il cognato Alberto Cavaliere (giornalista). Poiché si tratta di un caso isolato, la testimonianza non verrà presa in considerazione nel presente studio.

¹³ Cfr. ad esempio P.V. Mengaldo, *La vendetta è il racconto: testimonianze e riflessioni sulla Shoah*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007; S. Lucamante, *Quella difficile identità: ebraismo e rappresentazioni letterarie della Shoah*, Pavona, Iacobelli, 2012; R. Sodi, *Narrative & Imperative: The First Fifty Years of Italian Holocaust Writing (1944-1994)*, Oxford, Peter Lang, 2007; N. Dupré, 'La Shoah e la memoria in atto. I racconti testimoniali di Giuliana Tedeschi e Liana Millu', in: *Studi di Teoria della Letteratura e della Critica*, 69 (2015), pp. 47-66.

¹⁴ Il lavoro di Elena Rondena presenta un'eccezione, proponendo una suddivisione in generi (saggio, diario, lettere, racconto, autobiografia, romanzo, poesia). Tuttavia, l'autrice esamina 21 opere di deportati italiani nei *Lager* nazisti (tutte le categorie di internamento confuse). Mancano quindi gran parte delle

letterario costituito da categorie diverse, queste vengono stabilite più spesso secondo il periodo della pubblicazione.¹⁵ In questo caso, si includono dunque sia opere strettamente autobiografiche, sia testimonianze indirette, ovvero scritte da una terza persona.¹⁶ Ad esempio, Anna Baldini include nella sua cronologia per le testimonianze dei campi, opere scritte esclusivamente in prima persona, senza però operare una distinzione che specifichi se si tratta del testimone stesso o di una terza persona che scrive al suo posto.

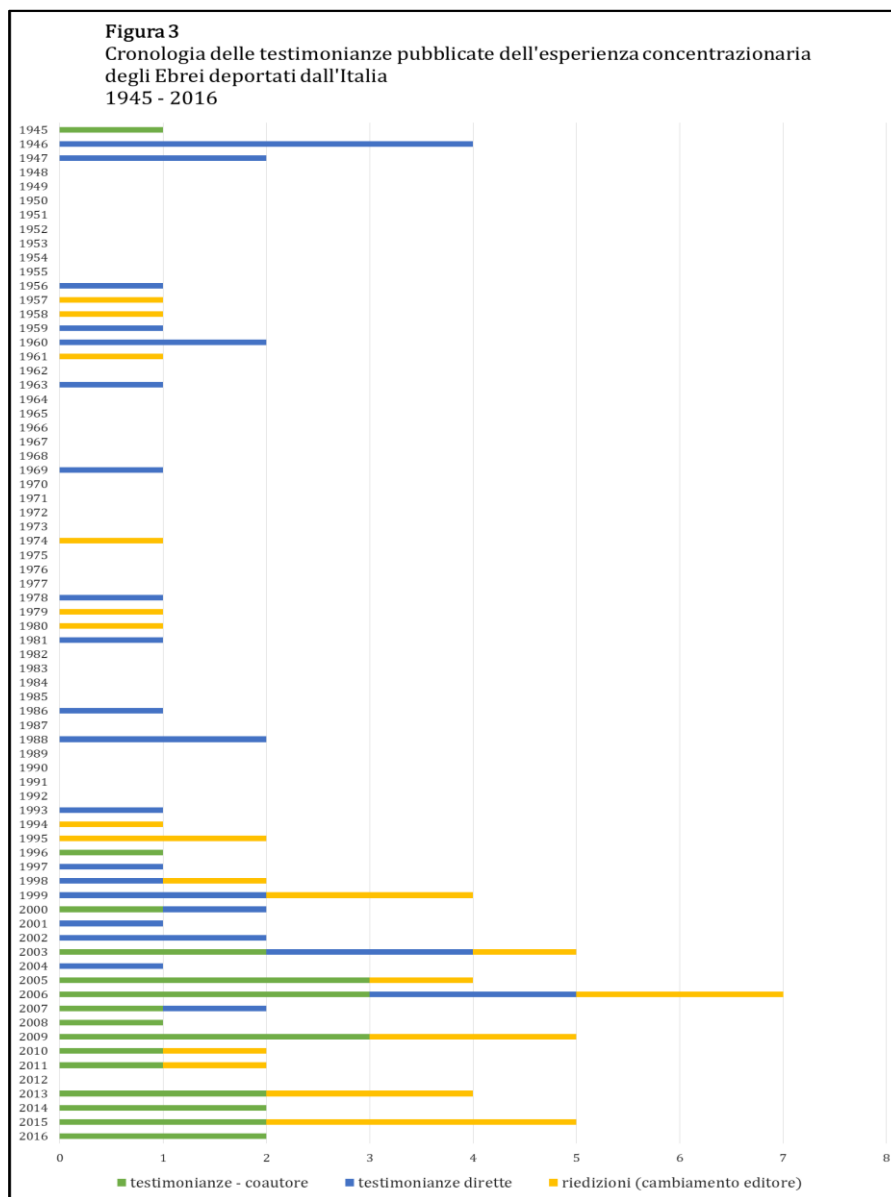


Figura 3 Cronologia delle testimonianze pubblicate dell'esperienza concentratoria degli Ebrei deportati dall'Italia (1945-2016)

opere e quelle con il coautore: cfr. E. Rondena, *La letteratura concentratoria: opere di autori italiani deportati sotto il nazifascismo*, Novara, Interlinea, 2013.

¹⁵ Si segnala in particolare il già citato capitolo di Anna Baldini inserito nel terzo volume dell'*Atlante della letteratura italiana*.

¹⁶ Oppure questa categoria viene completamente esclusa dalle analisi della letteratura dei campi.

Per quanto riguarda la letteratura migrante, dei tredici casi citati, in sole tre occasioni il curatore è presentato come un vero e proprio coautore – nel romanzo autobiografico *Princesa*, che però per le condizioni particolari di stesura è da considerare un unicum,¹⁷ e nelle due opere di Saidou Moussa Ba e Alessandro Micheletti, l'unico binomio ad aver prodotto più di un testo –, mentre in soli due casi lo scrittore straniero è segnalato come unico autore del libro. Il ruolo del coautore è dunque ancora ambiguo ed è nascosto da varie mansioni dell'apparato editoriale: curatore, prefatore, autore della postfazione. Se diversi contributi sono apparsi sulla relazione fra autore straniero e coautore italiano,¹⁸ manca però ad oggi un'analisi approfondita che prenda in esame la scrittura testimoniale in comparazione con altre forme e strutture narrative simili.

A partire da uno studio comparatistico dei due campi, è legittimo chiedersi se esista un modello comune alle letterature testimoniali in Italia. La problematica sollevata dall'incrocio di questi due linguaggi ci permetterà di indagare in particolar modo le ragioni dell'emergenza e della necessità della figura del coautore, soffermandoci sui protagonisti (testimoni e coautori) e sugli aspetti di stesura e struttura dell'opera.

Tipologia sociologica del binomio testimone-coautore: gli attori in campo

Analizzare il corpus delle opere ci dà la possibilità di vedere da vicino il particolare rapporto fra testimone e coautore, nonché la specifica tipologia di quest'ultimo, il cui ruolo, in tali narrazioni, fornisce il senso definitivo al testo.

All'interno della letteratura migrante, partire proprio dai due testi senza coautore precedentemente citati, *Inchiostro di Cina* di Bamboo Hirst e *La tana della iena* di Hassan Itab, ci aiuta a capire come l'autore straniero sia percepito e in quale misura il suo ruolo di testimone degli eventi descritti venga considerato funzionale alla narrazione e alla stessa fruizione e ricezione del testo. Ragionare sul ruolo del testimone all'interno della prima fase della letteratura italiana della migrazione significa infatti riflettere sulla sua funzione nel particolare momento storico in cui i testi sono stati presentati. La prima autrice, cinese figlia di un diplomatico italiano, è in Italia dagli anni Settanta e, pur rientrando cronologicamente nella prima fase della letteratura della migrazione, non appartiene alle ondate migratorie degli anni Ottanta. Hassan Itab, palestinese, è giunto invece in Italia dopo il massacro di Sabra e Chatila in cui ha perso la famiglia: molto attivo già nel Partito Comunista del suo paese, ha pubblicato il libro con una casa editrice militante (Sensibili alla foglie è stata fondata da Renato Curcio, ideologo e primo dirigente delle Brigate Rosse), che ne ha messo in evidenza gli ideali politici. Entrambi gli autori (Bamboo Hirst per l'origine in parte italiana e la storia familiare, Hassan Itab per il passato politico) sono stati dunque recepiti in maniera diversa dal pubblico e dagli editori italiani e considerati in grado di provvedere autonomamente alla scrittura dell'opera.

Negli altri casi all'autore straniero è affiancata una figura italiana, di volta in volta presentata come coautore (è il già citato caso di Micheletti per Moussa Ba, ma anche di Mario Fortunato per Salah Methnani), curatore (Oreste Pivetta per Pap

¹⁷ F. de Albuquerque & M. Iannelli, *Princesa*, Roma, Sensibili alle foglie, 1994. La stesura del libro, vero e proprio lavoro a 'sei mani' fra Iannelli, Albuquerque e Tambroni, ha una storia molto particolare, a partire dalla prima bozza che ha avuto luogo in una prigione sarda. Il sito www.princesa20.it ne spiega ampiamente l'eccezionalità.

¹⁸ Cfr. G. Parati, *Migration Italy. The Art of Talking Back in a Destination Culture*, Toronto, University of Toronto Press, 2005; D. Meneghelli, 'Finzioni dell'io nella letteratura italiana della migrazione', in: *Narrativa*, 28 (2006), pp. 39-51; C. Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, Roma, Carocci, 2014; C. Romeo, *Riscrivere la Nazione. La letteratura italiana postcoloniale*, Milano, Mondadori/Le Monnier, 2018.

Khouma, Laura Maritano per Salwa Salem, Carlo Miccione e Daria De Girolamo per Mohamed Bouchane, Liljana Avirovic Rupeni per Bozidar Stanisic e Alessandra Atti di Sarno per Nassera Chohra) o autore dell'introduzione e degli apparati (Monica Ruocco per Mohsen Melliti e Pino Blasone per Thea Laitef), dalla cui lettura si evince però un ruolo eminentemente attivo nell'ideazione e nella stesura del testo. Nel binomio scrittore migrante/coautore italiano, che presenta ovviamente disparità dal punto di vista della conoscenza linguistica, del contesto culturale e letterario e dei meccanismi editoriali, il secondo elemento, che potremmo definire 'forte', può essere suddiviso in tre tipologie distinte: innanzitutto vi sono i giornalisti, che rappresentano il gruppo più numeroso (l'esempio più palese è Oreste Pivetta per il testo di Pap Khouma); in secondo luogo troviamo gli scrittori (come nel caso di Mario Fortunato); infine gli accademici (come Liljana Avirovic Rupeni). L'appartenenza del coautore al primo, secondo o terzo gruppo ha un impatto evidente nella produzione dei testi: le opere con un coautore giornalista lasciano molto spazio a riflessioni socio-economiche e il plot narrativo è al servizio di tale aspetto; quando è uno scrittore a 'seguire' l'opera, lo stile rimane prossimo a quello utilizzato dall'autore italiano nelle opere precedenti e successive; quando infine il testo è curato da un accademico i dati, le note e la bibliografia costituiscono un elemento fondamentale.

Pur differenti, le figure dei coautori sottolineano, da parte degli editori e in generale del mondo culturale italiano dell'epoca, una precisa percezione dell'autore straniero: egli è necessario come testimone, poiché l'aver vissuto le vicende narrate dà legittimità all'opera, mentre per la legittimità letteraria vi è bisogno del curatore italiano. L'autore straniero, dunque, è considerato testimone più che scrittore, dando importanza in maniera maggiore al suo vissuto e non alla rielaborazione letteraria che ne è stata fatta. Se si guardano le biografie degli scrittori stranieri dell'epoca, però, una contraddizione, seppur relativa soprattutto all'ambito del contenuto, appare evidente. Si tratta, nella maggior parte dei casi, di letterati che avevano già iniziato a scrivere nel loro paese di origine o che avevano compiuto studi linguistici o letterari. Salah Methnani era laureato in letteratura inglese e russa, Thea Laitef era un apprezzato poeta in Iraq, Mohsen Melliti aveva iniziato a studiare cinema in Tunisia, Pap Khouma era giornalista in Senegal, mentre Bozidar Stanisic era professore di lettere in Bosnia. Si tratta come si vede di profili intellettuali assolutamente in grado di gestire autonomamente la produzione di un testo.

A tale volontario fraintendimento hanno ovviamente contribuito anche gli editori: poiché i primi testi a quattro mani hanno avuto un buon successo di pubblico, a partire da *Io, venditore di elefanti* di Pap Khouma, le grandi o medie case editrici (Garzanti, De Agostini, Tropea che all'epoca era un marchio stimato, Edizioni Lavoro) per un certo periodo hanno continuato a pubblicare queste narrazioni autobiografiche. Per legittimarne però la qualità linguistica e letteraria che ne giustificasse la presenza nel catalogo sono dovute ricorrere alla figura del curatore – attraverso mansioni che andavano dunque al di là delle classiche operazioni di revisione e persino riscrittura presenti in ogni processo editoriale – con tutte le ambiguità che esso ha comportato.

Anche per quanto riguarda i reduci che pubblicano la propria testimonianza, è utile soffermarsi sul passaggio dalla figura del testimone-scrittore-romanziero a quella del semplice testimone. Il criterio principale della pubblicazione negli anni Novanta è diventato l'eccezionalità dell'esperienza concentrazionaria stessa: da un lato, tale criterio concerne tutti i superstiti in quanto la sopravvivenza ai campi costituisce già una 'straordinarietà' della storia,¹⁹ dall'altro lato si tratta di raccontare le esperienze di coloro che hanno vissuto delle esperienze qualificate come 'uniche'.

¹⁹ A. Parrau, *Ecrire les camps*, Paris, Belin, 1995, p. 88.

Nel primo caso, la figura del coautore traduce la volontà di dare voce agli attori più ‘umili’ della storia. In effetti, bisogna notare che soltanto i testimoni provenienti dalle classi superiori testimoniano nell’intervallo fra il 1945 e il 1963 (figura 1).

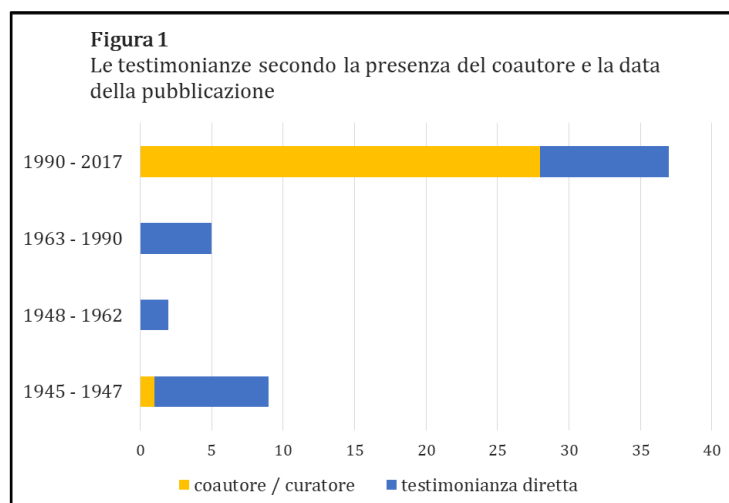


Figura 1 Le testimonianze secondo la presenza del coautore e la data della pubblicazione

Quando si tratta di una testimonianza diretta, essa è il risultato della volontà propria del reduce, che pensa di disporre delle capacità linguistiche sufficienti. Questa consapevolezza va di pari passo con un senso di legittimità che emerge nel testimone. Tali testimoni dispongono in maniera generale di un capitale simbolico²⁰ (indicatore della loro posizione sociale) superiore a quello dei testimoni provenienti dalle classi popolari (figura 2).²¹

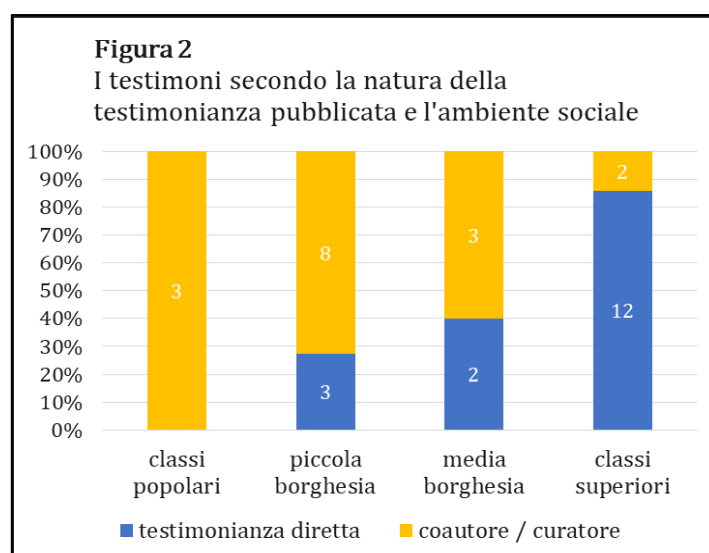


Figura 2 I testimoni secondo la natura della testimonianza pubblicata e l'ambiente sociale

²⁰ P. Bourdieu, *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, 1994, pp. 160-161.

²¹ Le classi sociali sono state stabilite secondo la nomenclatura di codifica delle professioni concepita da C. Charle, 'Les milieux d'affaires dans la structure de la classe dominante vers 1900', in: *ARSS*, 20-22 (1978), p. 86. È stata presa in considerazione l'appartenenza del soggetto ad una specifica classe sociale al momento della deportazione.

Si tratta di individui che scrivono e al tempo stesso riflettono sulla propria esperienza concentratoria (in queste testimonianze è manifesta la combinazione fra le descrizioni dell'evento vissuto e la sua analisi) e che occupano o addirittura rivendicano il proprio posto nello spazio pubblico. Al contrario, nelle testimonianze orali successive provenienti dalle classi meno elevate (negli anni Ottanta e all'inizio dei Novanta), il criterio della rappresentatività sembra particolarmente presente e sensibile; diversi testimoni non esitano a rimettere in discussione la propria testimonianza: le espressioni 'non scrivete questo, non registrate quello che ho appena detto, ma con quale diritto parlo...' si fanno frequenti.²² In tal senso, le testimonianze scritte tramite un coautore provengono il più delle volte da testimoni che si trovano in basso nella scala sociale. Non solo i coautori permettono di togliere parte della responsabilità al testimone, legittimandone di fatto la testimonianza, ma inoltre, essendo storici o giornalisti di professione, ne riordinano le idee e ne analizzano le esperienze. Ciò risulta più chiaro nelle testimonianze provenienti dalle classi popolari la cui pubblicazione avviene soltanto attraverso la figura del coautore. Nelle loro testimonianze orali (che precedono le pubblicazioni), i reduci hanno potuto mettere in luce aspetti della deportazione meno conosciuti.²³ In questo caso il coautore fa ponte fra il grande pubblico e questi testimoni 'umili', la cui esperienza, senza il suo aiuto, rimarrebbe sconosciuta.

Nel secondo caso qui evocato (le 'esperienze uniche'), i testimoni provengono dalle classi sociali più basse, ma non esclusivamente. Per 'esperienza unica' s'intendono un'esperienza di *Kommando*, ovvero di lavoro/internamento vissuta da pochi individui, o degli aspetti della vita concentratoria poco conosciuti. Questo è il caso in particolar modo di Settimia Spizzichino, unica donna sopravvissuta alla deportazione dopo il rastrellamento del 16 ottobre 1943 a Roma. Proveniente dalla piccola borghesia, la sua è la prima testimonianza ad essere stata pubblicata con il coautore (1996);²⁴ d'altronde l'autrice è fra le pochissime superstiti italiane ad essere stata internata nel blocco 10 di Auschwitz I, il blocco delle esperienze mediche. Lo stesso vale per Shlomo Venezia, di cui due testimonianze vengono pubblicate con il coautore, rispettivamente nel 2006²⁵ e nel 2007.²⁶ Venezia ha fatto parte del *Sonderkommando* di Birkenau, commando attivo all'interno delle camere a gas. In questi due esempi i reduci raccontano per la prima volta la propria esperienza nelle testimonianze orali degli anni Novanta e possiamo notare che entrambi provengono da ambienti sociali medio-bassi. Tuttavia, in questa 'categoria' rientra anche la testimonianza di Arminio Wachsberger, interprete ad Auschwitz (in particolare del dottor Josef Mengele) che proviene da un contesto più elevato. Anche se non ha scritto un'autobiografia letteraria, ha testimoniato più volte, dimostrando quindi di tenere al proprio ruolo da testimone (quattro sue testimonianze sono reperibili in archivio, legate in particolare all'ambito giuridico).²⁷ Le sue parole verranno in seguito

²² È quanto constata François Beck per ciò che concerne le risposte degli individui intervistati nel quadro di inchieste pubbliche: F. Beck, 'Conclusion générale', in: M. Selz (a cura di), *La représentativité en statistique*, Paris, Ined, 2012, p. 132.

²³ Ad esempio per quanto riguarda gli Ebrei deportati dal ex-ghetto di Roma, che ricostituiscono una vera rete sociale all'interno del campo di Auschwitz Birkenau. Cfr. per esempio R. Salmoni, *Ho sconfitto Hitler*, a cura di U. Gentiloni & M. Pezzetti, Roma, Provincia di Roma, 2011; R. Riccardi, *Sono stato un numero. Alberto Sed racconta*, Firenze, La Giuntina, 2009.

²⁴ S. Spizzichino, *Gli anni rubati: le memorie di Settimia Spizzichino, reduce dal lager di Auschwitz*, a cura di I. di Nepi Olper, Cava de' Tirreni, Comune di Cava de' Tirreni, 1996.

²⁵ S. Venezia, *L'abisso e il silenzio: memorie di Shlomo Venezia, sopravvissuto ad Auschwitz*, a cura di F.M. Feltri & S. Lipani, Roma, LiberEtà, 2006.

²⁶ S. Venezia, M. Pezzetti & B. Pasquier, *Sonderkommando*, Milano, Rizzoli, 2007.

²⁷ 'Deposizione di Arminio Wachsberger', fondo *Friedrich Bosshammer*, testimonianze, 19/05/1967 - 29/05/1967, CDEC, Milano.

pubblicate in due versioni distinte,²⁸ entrambe basate sulle testimonianze archivistiche, tramite uno o più coautori. È di primaria importanza quindi il valore storico e non quello letterario.

La predominanza della figura del coautore all'interno di tale tipologia di testi va di pari passo con la crescita esponenziale delle testimonianze provenienti ormai da tutte le classi sociali. A partire da tali considerazioni, è necessario soffermarsi proprio sulla figura del coautore. Innanzitutto è utile chiedersi qual è il ruolo del curatore/coautore nella testimonianza. In ambedue le letterature testimoniali consultate, il coautore pare giustificare il testo, in quanto autorità scientifica (uno storico o un ricercatore) o pubblica/letteraria (un giornalista o uno scrittore), garantendo la veridicità o la qualità dell'esperienza del testimone. In questo senso, il patto/contratto testimoniale,²⁹ spesso stabilito ed esplicitamente citato nelle premesse o nelle introduzioni con lo scopo di attribuire un valore di veridicità alla testimonianza, diventa quasi implicito, o persino superfluo in quanto è di fatto il coautore a farsene garante.

Nel caso delle testimonianze dell'esperienza concentrazionaria, inoltre, è necessario fare una distinzione fra curatore e coautore. In effetti, quando si tratta di uno storico (in primo luogo Marcello Pezzetti),³⁰ egli appare il più delle volte come curatore della testimonianza in quanto l'accompagna con una pre- o postfazione e con delle analisi storiche. Ma non solo: egli conduce l'intervista che in seguito nell'opera finale risulta scritta attraverso la prospettiva dell'io narrante. Quando il coautore invece è un giornalista,³¹ egli figura spesso come autore *unico* del libro (il nome del testimone è presente invece nel titolo dell'opera) raccontando i fatti, anch'egli, in prima persona. Di conseguenza, è impossibile sapere quale sia il peso reale del coautore nella testimonianza. In altri casi si trovano i nomi del testimone e del coautore alle pari come autori,³² e questo è spesso quel che succede quando il coautore è parente prossimo (e al tempo stesso giornalista o scrittore) del testimone.³³ Infine alcuni coautori si specializzano proprio nelle pubblicazioni di testimonianze della persecuzione degli Ebrei, dando alle stampe le vicende di più individui.³⁴

Dalla stesura alla struttura dei testi

Un altro aspetto che accomuna le scritture a quattro mani della prima fase della letteratura della migrazione con le memorie concentrazionarie pubblicate negli anni Novanta e Duemila, riguarda la struttura delle opere. Vi sono infatti diversi elementi ricorrenti in entrambi i campi, riconducibili a tre punti fondanti: il rapporto con le interviste e l'oralità, la struttura tripartita o quadripartita dei testi e l'impiego di un

²⁸ A. Wachsberger, *L'interprete: dalle leggi razziali alla Shoah: storia di un italiano sopravvissuto alla bufera*, a cura di C. & S. Wachsberger, Milano, Proedi, 2010; G. Rigano, *L'interprete di Auschwitz. Arminio Wachsberger, un testimone d'eccezione della deportazione degli ebrei di Roma*, Milano, Guerini & Associati, 2016.

²⁹ P. Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Seuil, 1975.

³⁰ Venezia, Pezzetti & Pasquier, *Sonderkommando*, cit.; Salmoni, *Ho sconfitto Hitler*, cit.; S. Modiano, *Per questo ho vissuto. La mia vita ad Auschwitz-Birkenau e altri esili*, a cura di M. Pezzetti & U. Gentiloni, Milano, Rizzoli, 2013.

³¹ Ad esempio Roberto Riccardi (testimonia di Sed, *Sono stato un numero*, cit.) e Emanuela Zuccalà (testimonia di L. Segre, *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimoni della Shoah*, Milano, Edizioni Paoline, 2005).

³² Segre & Zuccalà, *Sopravvissuta ad Auschwitz*, cit.

³³ A. Mieli & E. Mieli, *Eravamo ebrei: questa era la nostra unica colpa*, Venezia, Marsilio, 2016; Wachsberger, *L'interprete*, cit.

³⁴ Ad esempio Roberto Riccardi, curatore della testimonianza di Alberto Sed e di Giulia Spizzichino, che ha scritto anche un romanzo sulla deportazione degli Ebrei (*La foto sulla spiaggia*, Firenze, Giuntina, 2012), e Anna Segre, curatrice della testimonianza di Leonardo De Benedetti e Fatina Sed.

finale 'lieto', dove il soggetto protagonista si integra o reintegra all'interno della società di accoglienza o appartenenza.

Per quanto riguarda le produzioni a quattro mani all'interno della 'prima fase' della letteratura della migrazione, prenderemo come esempio il libro di Pap Khouma *Io, venditore di elefanti* del 1990. Si tratta infatti della prima opera data alle stampe che, a causa del successo immediato di critica e pubblico, ha svolto la funzione di 'modello' per le pubblicazioni successive.

Per quel che concerne le testimonianze di Ebrei internati nei campi nazisti, invece, almeno due testimonianze orali precedono la pubblicazione con il coautore. Per il primo caso, si tratta della raccolta di testimonianze lasciate al Centro Documentazione Ebraica Contemporanea (CDEC), alla fine degli anni Ottanta,³⁵ ma soprattutto a metà degli anni Novanta.³⁶ Questa raccolta apre in Italia una vera e propria campagna nazionale di collezione delle testimonianze audiovisive di tutti i superstiti ancora in vita e assicura agli Ebrei italiani uno spazio di ascolto. Gli intervistatori sono due storici della deportazione degli Ebrei d'Italia: il già citato Marcello Pezzetti e Liliana Picciotto. Il fatto che si tratti sistematicamente dello stesso binomio di intervistatori crea un ambiente quasi familiare in cui è possibile constatare un vero scambio fra testimone e ricercatore. Inoltre, la conoscenza storica e geografica precisa degli intervistatori favorisce presso il testimone la voglia di ricordare e raccontare di più, di entrare nel dettaglio, in quanto si è creato un clima in cui l'intervistato è particolarmente a suo agio e propenso a parlare. È da notare ugualmente che l'intervistatore segue sempre la stessa metodologia e lo stesso quadro generale in ogni singola intervista, senza però limitarne il tempo.³⁷ Perciò, con l'aiuto dello storico, il testimone acquisisce fiducia nel valore della propria testimonianza e nella volontà di diffonderla. In seguito, il testimone viene spinto da una terza persona (il coautore) a pubblicare la testimonianza (in più casi dallo stesso Marcello Pezzetti). Quest'ultimo procede quindi ad altre interviste orali prima della pubblicazione definitiva.

La funzione dell'intervista è fondamentale anche per i primi testi della letteratura italiana della migrazione e in particolare per *Io, venditore di elefanti* (ma è stata importante anche per Mohsen Selliti e Thea Laitef, ad esempio). Ben prima della pubblicazione del romanzo, infatti, Pap Khouma era portavoce della comunità senegalese di Milano, ed era stato il protagonista del documentario *Stranieri tra noi*, utilizzato come strumento didattico nelle scuole. L'autore senegalese è nel documentario-intervista sempre in campo, mentre l'intervistatore gioca il ruolo di ascoltatore discreto e defilato. L'intervistato passa in rassegna i momenti topici della sua vita recente: l'abbandono del Senegal e il viaggio verso l'Italia, l'arrivo come immigrato clandestino e la lotta per sopravvivere, il proprio ruolo nella comunità senegalese e il lavoro di venditore ambulante. La struttura dell'intervista, come vedremo in seguito, è stata riproposta, a grandi linee, per la pubblicazione, adattando quindi il racconto orale alla forma scritta. Anche per la stesura del libro gli autori hanno deciso di partire dall'oralità: Khouma ha inciso diverse cassette audio in cui raccontava la propria storia e le ha poi recapitate ad Oreste Pivetta. Quest'ultimo ha trascritto i nastri registrati e ha rivisto, tagliato, aggiunto, 'censurato' la versione iniziale. Nell'introduzione al libro, Oreste Pivetta, dopo una lunga introduzione

³⁵ Fondo *Ricerca sulla deportazione*, Milano, CDEC. Le interviste sono disponibili sulla 'CDEC Digital Library': <http://digital-library.cdec.it/cdec-web/> (ultimo accesso 22/02/2018).

³⁶ Fondo *Archivio della memoria: interviste alla storia*, Milano, CDEC.

³⁷ Al contrario delle interviste audiovisive del CDEC, nell'archivio della USC Shoah Foundation in cui sono presenti anche testimoni italiani, gli intervistatori conoscono spesso soltanto parzialmente il contesto della deportazione, fatto che può bloccare il testimone nel proprio racconto; in più, il tempo delle interviste è più ristretto e cronometrato.

storica, sociale e antropologica, ma in nessun caso letteraria, parla del suo ruolo come quello di trascrittore: 'ho pensato che fosse utile trascrivere, cercando di rispettarne al massimo spontaneità e immediatezza, quello che Pap mi ha raccontato in questi mesi'.³⁸ A leggere le poche righe citate si ha l'impressione che l'autore straniero, proveniente dal Senegal e quindi da una cultura secondo uno stereotipo occidentale prevalentemente orale, abbia la sola qualità artistica della parola parlata, mentre sia compito del curatore occidentale rendere i racconti leggibili per il pubblico e quindi, in un certo qual modo, adatti alla forma scritta. Ovviamente non dobbiamo incorrere nell'errore di considerare il rapporto fra autore e curatore, pur impari all'interno del contesto letterario italiano, in un'unica direzione: se il curatore italiano garantisce la legittimità linguistica e letteraria allo scrittore straniero, quest'ultimo assicura, proprio attraverso la testimonianza, la veridicità e l'autenticità del racconto. Un sottile equilibrio che, nella prima fase di tale storia letteraria, accontenta entrambi i protagonisti. I libri possono essere pubblicati come 'testimonianze' e l'autore straniero può entrare a far parte del mondo letterario italiano, seppur, all'inizio, da una posizione defilata.

Il secondo elemento in comune fra esperienze concentratarie e primi testi della migrazione, come detto, riguarda la composizione della struttura dei testi. Abbiamo accennato come, nel caso di Khouma, la struttura sia stata evinta dall'intervista orale: troviamo quattro parti distinte (di cui la prima, più breve, va considerata come introduzione) che si ripeteranno anche nelle altre opere appartenenti alla 'prima fase' della letteratura della migrazione. La prima parte accenna alla vita del protagonista precedente l'arrivo in Italia. Sono descritte le ragioni per cui ha intrapreso il viaggio, la condizione personale e familiare, nonché, più in generale, la situazione del paese di provenienza, in questo caso il Senegal. Si tratta di una sezione che si ritrova in molti testi e che ha la precisa funzione di familiarizzare il lettore con l'origine del protagonista/autore/voce narrante.

La seconda parte del libro, più consistente, descrive il viaggio avventuroso verso l'Italia. Il racconto a questo punto si sposta continuamente di luogo, quasi che la tensione e l'irrequietezza geografica, oltre che sintomi di difficoltà socio-economiche, rispecchino anche lo stato d'animo combattuto e diviso del protagonista. Nell'ottica di un testo come quello di Khouma, in cui l'apporto del giornalista Oreste Pivetta si è rivelato decisivo, la descrizione accurata e lunga del viaggio ha ragioni evidenti: c'è infatti bisogno di sensibilizzare il lettore alle difficoltà affrontate dall'autore (e non soltanto dal protagonista) per raggiungere l'Italia.

La terza sezione, ovvero la parte 'italiana' dell'opera, è la principale. In tal caso Pap Khouma utilizza tutti gli espedienti di un vero e proprio romanzo di formazione, come si evince anche dalla varie fasi che attraversa il protagonista/narratore, che da straniero appena arrivato in Italia con problemi giuridici ed economici diviene un soggetto integrato nella società d'accoglienza. È anche la parte in cui il ruolo di Oreste Pivetta è maggiormente evidente, nella descrizione delle usanze e dei costumi italiani, nella denuncia del razzismo quotidiano, nella descrizione e nell'analisi delle leggi concernenti l'immigrazione. Alcuni brani mostrano un approccio prettamente giornalistico e non narrativo: le ampie digressioni sociologiche, l'analisi anche economica delle diverse città italiane nelle quali il protagonista si trova a lavorare, le riflessioni sui cambiamenti politici e sociali avvenuti negli ultimi anni mostrano l'influenza di Pivetta nella stesura del testo. Il modello da cui Pap Khouma dichiara di essersi ispirato, inoltre, chiarisce alcuni aspetti del suo libro: negli anni Ottanta un giornalista tedesco, fingendosi turco, aveva vissuto per diversi mesi nella comunità turco-curda del quartiere di Kreuzberg a Berlino, per analizzare dall'interno la vita

³⁸ O. Pivetta, 'Introduzione', in: Khouma, *Io, venditore di elefanti*, cit., p. 5.

degli immigrati nella nuova capitale della Germania. Dopo l'esperienza aveva pubblicato il volume *Faccia da Turco: un "infiltrato speciale" nell'inferno degli immigrati*,³⁹ che ha influenzato Khouma. Il modello letterario non è quindi un testo di pura finzione narrativa, bensì un'inchiesta sociologica realizzata a partire da una conoscenza diretta, una vera e propria testimonianza su un nuovo fenomeno sociale.

Simile è il discorso per quanto riguarda le testimonianze concentrazionarie. Se il testimone si sente riconosciuto in quanto tale nella prima intervista orale del CDEC, allora nella successiva intervista con il coautore, egli riprende spesso degli elementi della prima. Poiché in entrambi i casi il reduce risponde alle sollecitazioni, alle domande e alle esigenze di persone intermediarie, ciò ha imprescindibilmente delle conseguenze sul risultato finale della stesura. Provenendo le domande dall'intervistatore, sarà quest'ultimo a delineare la struttura e i temi del testo pubblicato. Questo è particolarmente visibile nella cronologia all'interno delle opere, sulla quale insiste particolarmente la testimonianza con il coautore della seconda metà degli anni Novanta e degli anni Duemila. Se da un lato una cronologia lineare favorisce una maggior comprensione del lettore traducendo finalmente l'essenza e il procedimento dell'intervista orale, in realtà essa pone anche nuove problematiche. Nelle prime testimonianze dirette, costruite come testi letterari, pur generalmente organizzate in maniera cronologica, sono presenti numerosi 'ponti logici' fra un evento 'a' e un qualsiasi evento 'b', lontani nel tempo, ma di cui l'uno non si può capire senza l'altro. Basta ricordare il passaggio sulla 'scienza dei numeri' ad Auschwitz di Primo Levi: nel suo secondo capitolo, intitolato 'Sul fondo', lo scrittore racconta il tatuaggio del numero sul braccio, alla quale cerimonia aggiunge:

Solo molto più tardi, e a poco a poco, alcuni di noi hanno poi imparato qualcosa sulla funerea scienza dei numeri di Auschwitz, in cui si compendiano le tappe della distruzione dell'ebraismo d'Europa. Ai vecchi del campo, il numero dice tutto: l'epoca dell'ingresso al campo, il convoglio di cui si faceva parte, e di conseguenza la nazionalità. Ognuno tratterà con rispetto i numeri dal 30.000 all'80.000: non sono più che qualche centinaio, e contrassegnano i pochi superstiti dei ghetti polacchi. [...] Quanto ai numeri grossi, essi comportano una nota di essenziale comicità, come avviene per i termini 'matricola' o 'coscritto' nella vita normale: il grosso numero tipico è un individuo panciuto, docile e scemo.⁴⁰

Il fatto che lo scrittore-testimone riorganizzi egli stesso la propria testimonianza, gli permette di gettare un ponte fra l'andamento cronologico (inizio racconto - ingresso al campo) e gli episodi legati al numero, avvenuti ben più tardi. Il passaggio verso il futuro gli consente inoltre di legare l'episodio del tatuaggio all'integrazione difficile dei nuovi arrivati nel campo di Monowitz. Questa complessità delle testimonianze dirette contrasta con la cronologia 'quasi' assoluta delle testimonianze con coautore. E ciò emerge anche nelle interviste orali dove il testimone, quando prende la decisione di collegare due eventi lontani nel tempo ma vicini nella propria comprensione dell'esperienza, è incitato dall'intervistatore a ritornare al punto di partenza della domanda (ad es. 'Ritorniamo al campo, siamo ancora dentro a questo campo').⁴¹ Si arriva necessariamente ad una semplificazione del racconto dell'esperienza concentrazionaria, elemento costante nelle testimonianze con il coautore.

Si accerta in effetti che le testimonianze 'a quattro mani' seguono senza eccezione gli stessi schemi cronologici, simili come visto alle testimonianze della migrazione. Più tappe risultano in modo chiaro: la vita di prima (educazione, contesto

³⁹ G. Walraff, *Ganz Unten*, Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1985; trad. it. *Faccia da turco: un "infiltrato speciale" nell'inferno degli immigrati*, traduttore P. Moro, Napoli, Pironti, 1986.

⁴⁰ P. Levi, *Se questo è un uomo*, Torino, Einaudi, 2005 [1947], p. 22.

⁴¹ Intervista a Ester Calò (n. 42), intervistatore: M. Pezzetti, *Interviste alla Storia*, Archivio della Memoria, CDEC, Milano.

di famiglia), l'impatto delle leggi razziali, l'arresto, l'internamento in campi provinciali e in campo di transito, la deportazione in treno dall'Italia verso i campi del Terzo Reich, la vita all'interno dei campi, le marce d'evacuazione, la liberazione, il ritorno e reintegrazione nella società italiana.⁴² I titoli dei capitoli della testimonianza di Mario Limentani, pubblicata nel 2013 a partire dall'intervista condotta da Grazia Di Veroli (la testimonianza mette in scena proprio questo scambio fra testimone e intervistatore)⁴³ sono inequivocabili.⁴⁴ Lo stesso vale per la testimonianza di Sami (Samuele) Modiano, pubblicata a cura di Marcello Pezzetti e Umberto Gentiloni (in realtà coautori) nel 2013.⁴⁵ Del resto, anche se in maniera meno esplicita, lo stesso procedimento si verifica in tutte le testimonianze pubblicate con il coautore.⁴⁶ Da notare che il cuore della testimonianza, la vita all'interno dei campi, copre all'incirca un terzo del racconto, proprio come la vita in Italia copriva un terzo delle narrazioni migranti.

Il terzo punto in comune fra esperienze concentratarie e opere testimoniali della letteratura della migrazione riguarda la quarta e ultima sezione del libro, consacrata al finale della narrazione. Nei testi della 'prima fase' della letteratura della migrazione, costruiti con un intento anche pedagogico per sensibilizzare il pubblico ai problemi degli stranieri in Italia, il lieto fine è costante, a parte il caso emblematico e eccezionale di *Princesa*, che però come detto necessita di una riflessione a parte. Il finale positivo è avvalorato dal cambiamento degli elementi politico-giuridici: arrivato in Italia clandestinamente e senza permesso di soggiorno, il protagonista alla fine riuscirà a mettersi in regola per cominciare finalmente la sua vita 'normale'. A tale proposito è interessante citare i titoli degli ultimi tre capitoli del libro di Khouma, che sembrano davvero indirizzare il lettore verso siffatta chiave di lettura: il terzultimo è intitolato 'Cambiamenti' e vi viene raccontato il successo politico e l'acquisizione definitiva del permesso di soggiorno; il penultimo ha come titolo 'Accuse politiche' e vengono messi in luce i problemi del protagonista, ormai ben integrato e divenuto guida per i nuovi africani appena arrivati, con la comunità senegalese di Milano, all'interno della quale emergono invidie e vecchi rancori; l'ultimo infine si chiama 'Bambini' e narra l'inizio di una nuova vita in comune fra la comunità senegalese e quella italiana, per le quali i figli delle famiglie miste saranno il simbolo e l'inizio dell'unione.

Così come il capitolo 'Bambini' della testimonianza di Pap Khouma, l'ultimo capitolo delle testimonianze dei sopravvissuti dei campi nazisti, insiste sulla reintegrazione più o meno 'felice' nella società italiana del dopoguerra. Viene evocata quasi sempre la nascita di figli e nipoti come simbolo di 'rivincita' finale.⁴⁷ Alberto Mieli, tramite la nipote Ester Mieli (giornalista e scrittrice), testimonia:

⁴² Le testimonianze dirette invece proseguono per tematiche o iniziano con il viaggio in treno o con l'arresto e finiscono con la liberazione.

⁴³ G. Di Veroli, *La scala della morte: Mario Limentani da Venezia a Roma, via Mauthausen*, Cava de' Tirreni, Marlin, 2013.

⁴⁴ Lista dei titoli: 'Da Venezia a Roma' (l'infanzia del testimone); 'Le leggi razziali e l'oro di Roma: due momenti che cambiano la vita' [...]; 'La vita clandestina, il pericolo, l'arresto'; 'La partenza, il viaggio'; 'Un mondo fuori dal mondo: Mauthausen'; 'La cava, la scalinata: la realtà del campo'; [...] 'La liberazione sempre più vicina'; 'Il rientro, il ritorno alla quotidianità romana'.

⁴⁵ In particolare i titoli: 'L'isola delle rose' (infanzia a Rodi); 'L'inizio della fine' (inizio persecuzioni); 'La deportazione' (il viaggio); 'Auschwitz Birkenau' e il capitolo 'Il ritorno alla vita'. Vengono poi raccontati altri 'esili' del testimone, in particolar modo la migrazione verso il Congo belga.

⁴⁶ La testimonianza di Alberto Sed per esempio, i cui capitoli sono intitolati: 'Non puoi giocare, sei ebreo' (Leggi Razziali); 'Ignota destinazione' (il viaggio verso Auschwitz).

⁴⁷ 'Questa, solo questa [parlando della famiglia], è la mia rivincita!'. Di Veroli, *La scala della morte*, cit., p. 150. Si tratta della frase finale della testimonianza.

Tornato a Roma lentamente la vita tornò alla sua normalità. Trovai lavoro come venditore ambulante [...]. Per me fu una boccata d'ossigeno perché lavorare significa avere la possibilità di riempire lo stomaco [...]. Poi incontrai la donna della mia vita, la mamma dei miei figli. Ester. E m'innamorai. [Nascita dei bambini...]. Quando parlo ai giovani, do sempre loro quattro messaggi fondamentali. Più che messaggi sono i consigli di un nonno.⁴⁸

Oltre alla reintegrazione riuscita nella società del dopoguerra, è presente anche l'idea della trasmissione, attraverso l'essere nonno, verso le generazioni future. Altri sopravvissuti invece, quando si tratta del 'ritorno alla vita',⁴⁹ scelgono, ancora una volta, la via dell'emigrazione.⁵⁰

Essendo molto simili in queste due letterature testimoniali non solo il binomio, ma anche la concezione stessa del binomio (con un elemento che detiene il senso del racconto – il coautore/curatore – e un altro che ha il ruolo principale di testimone), è evidente come il racconto si instauri sempre negli stessi parametri predefiniti, volti a presentare una storia 'finita' e non *in fieri* (il reduce dei campi reintegrato nella società dopo aver sofferto, il migrante accolto nella nuova terra d'adozione dopo tante peripezie) e a facilitare la lettura catartica dell'opera. Ovviamente i due casi presentano anche differenze evidenti: nel contesto delle esperienze concentrazionarie, per esempio, l'arco di tempo di re-integrazione è molto più ampio e ogni testimonianza presenta specifiche implicazioni ideologiche e culturali. Inoltre, le testimonianze degli anni Novanta e Duemila sono influenzate dalla coeva 'cultura della memoria'.⁵¹

Conclusione: il modello comune

Alla luce delle analisi proposte e del corpus di riferimento delle opere della letteratura migrante e delle testimonianze concentrazionarie, il modello comune emerge con evidenza. Tale modello si definisce da una parte grazie alla cifra dell'oralità, che diviene un elemento fondante per entrambe le tipologie di narrazione e che, più in generale, è utilizzata sempre più spesso nelle scritture contemporanee; dall'altra grazie alla struttura cronologica simile (con delle tappe obbligatorie che portano al finale 'lieto' e all'esperienza catartica del lettore) che accomuna i campi di riferimento. Inoltre, come detto, la figura del coautore serve anche a dare voce e a legittimare gli attori 'umili' della storia, che la società di riferimento aveva sempre considerato prima di allora come meno significativi. Infine l'attenzione negli ultimi anni da parte del pubblico per le letterature testimoniali, non solo per quanto riguarda le esperienze concentrazionarie o migranti,⁵² ha certamente contribuito all'affermazione di questi testi.

Va ribadito che il particolare binomio autore/curatore non è una particolarità solo italiana: il 'ritardo' delle ondate migratorie di massa (nella seconda metà degli anni Ottanta) e del dibattito pubblico sulla esperienze concentrazionarie in Italia,⁵³ ha contribuito alla diffusione di tale binomio soprattutto a partire dagli anni Novanta,

⁴⁸ Mieli, *Eravamo ebrei*, cit., pp. 96-100.

⁴⁹ Cfr. A. Chiappano & F. Minazzi (a cura di), *Il ritorno alla vita e il problema della testimonianza: studi e riflessioni sulla Shoah*, Firenze, La Giuntina, 2007.

⁵⁰ In particolare il Congo belga per i Rodioti, poi Israele, il Canada e gli Stati Uniti.

⁵¹ All'inizio dell'articolo abbiamo accennato a tale 'cultura della memoria', la cui analisi attraverso i 'finali' delle testimonianze, per ragioni di spazio, necessita di un approfondimento specifico in una sede ulteriore.

⁵² Per le esperienze concentrazionarie, cfr. Bidussa, *Dopo l'ultimo testimone*, cit.; più in generale, cfr. A. Portelli, *Storie orali*, Roma, Donzelli, 2007.

⁵³ P. Bertilotti, 'A poco a poco la memoria. Contrasti e trasformazioni della memoria dello sterminio in Italia', in: M. Flores, M.-A. Matard-Bonucci, S. Levis-Sullam & E. Traverso (a cura di), *Storia della Shoah in Italia*, Torino, UTET, 2010; R.C. Gordon Robert, *The Holocaust in Italian Culture 1944-2010*, Stanford, Stanford University Press, 2012.

dopo un decennio in cui le narrazioni ‘militanti’ e politicamente impegnate avevano iniziato a mostrare nel pubblico segnali di crisi.⁵⁴ Nel mondo anglosassone e in quello olandese, per esempio, le testimonianze con il coautore appaiono fin dagli anni Settanta,⁵⁵ in netto anticipo rispetto all’Italia. La particolarità del caso italiano risiede proprio nella quasi contemporaneità delle pubblicazioni testimoniali con il coautore: alle descrizioni delle esperienze migranti sono seguite, senza soluzione di continuità, altre testimonianze (concentrazionarie ma non solo) che tuttora costituiscono un settore importante e in crescita delle pubblicazioni nazionali.

Parole chiave

testimonianza, letteratura migrante, coautore, oralità, esperienze concentrazionarie

Daniele Comberiati è Maître de conférences in Italianistica all’Université Paul-Valéry Montpellier 3, e si occupa di letteratura della migrazione, postcolonialismo italiano e fantascienza contemporanea. Ha pubblicato nel 2010 *Scrivere nella lingua dell’altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Bruxelles, Peter Lang e nel 2017 *Marginalia. Autori e opere ai margini del Novecento*, Roma, Aracne.

Université Paul-Valéry Montpellier
25a Rue Ernest Michel
34000 Montpellier (Francia)
daniele.comberiati@univ-montp3.fr

Bieke Van Camp è Dottoranda in Storia Contemporanea all’Université Paul-Valéry Montpellier 3. Le sue ricerche di dottorato, sotto la supervisione di Frédéric Rousseau, indagano sull’esperienza concentrazionaria degli Ebrei italiani e olandesi attraverso analisi qualitative e quantitative delle testimonianze dei reduci. Sullo stesso tema ha pubblicato “‘They called us Maccaroni, pasta eaters...’ The integration of Italian Jews in the Nazi Camps’ in: *Quest. Issues in Contemporary Jewish History. Journal of Fondazione CDEC*, 12 (2017), pp. 59-88.

Université Paul-Valéry Montpellier
8 Plan de la Coupo Santo
Res. Green Village, Appt. A02
34430 Saint Jean de Védas (Francia)
bieke.vancamp@gmail.com

⁵⁴ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

⁵⁵ Cfr. per esempio J. Kent Evelyn & E. Schloss, *Eva’s Story: a survivor’s tale by the step-sister of Anne Frank*, Londres, W.H. Allen, 1988; R. Koopman, M. Engel & D. Walda, *Een huilbui van jaren: episoden uit het leven van Rita Koopman*, Amsterdam, Becht, 1979.

SUMMARY

The figure of the co-author in testimonial literature in Italy

Between ca. 1990-1995, literary texts written by migrants with a native Italian co-author (most often presented as an editor) constituted a new phenomenon in the national literary panorama. If the topic has already been dealt with in historical and theoretical studies on Italian migration literature (Gnisci 1997; Parati 2005), a more in-depth study on the relationship between the co-author and testimonial literature is still lacking. Focusing on the Italian literary context, the aim of our article is to investigate the first phase of migration literature in comparison with deportation and concentration camp testimonies that, not surprisingly, have emerged since 1995 (Baldini 2012; Gordon 2012), when the first migrant productions began to run out. The similarities between the two types of texts are in fact numerous: in both cases the 'testimonial contract' (Lejeune 1975), although presented in different forms, is managed by the editor/co-author and not by the witness; there is a substantial difference between the legitimacy of the 'witness' and that of the author. Finally, the sensitivity of the public is in part the same and was culturally formed after the 'Riflusso nel privato' (litt. *Backflow in the private sphere*) of the 1980s (Crainz 2003).

Essayism along borders Perspectival mobility in Claudio Magris' *Danubio*

Natalie Dupré

As a Germanist and literary critic, Claudio Magris has published several volumes of essays dedicated to Central European literature and culture. The same applies for his first narrative works, which explore both Trieste and the backyard of his youth, the former Habsburg territories of Central Europe, revealing the author's vast and multicultural, intellectual background. However, as a native of Trieste, Magris is only a Central European citizen of the periphery, well versed in Germanic culture though born, bred and still living in Italy. This balancing between proximity and distance eventually gave rise to the author's need to add a sense of unity or totality to his experience of fragmentation, which might possibly counterbalance the chaotic and galloping flow of life and modern history. By virtue of this poetic totality and the specific modalities it assumes in his narrative works, Magris performs a monumental operation of literary and cultural re-mapping of the Mitteleuropean area.

Magris' cultural wanderings into Central Europe started with *Il mito absburgico nella letteratura austriaca moderna* (1963), his first collection of essays, based on the Master's thesis he defended at the University of Turin, which made a major contribution to the diffusion of Central European literature and culture throughout Italy. According to the author, this pre-1968 collection, dedicated to the Habsburg myth, was generated by his desire to defend, one last time, the idea of a totality of the world:

Alcuni anni dopo, la grande diffusione della cultura e soprattutto della letteratura austriaca in Occidente ha coinciso con l'affermarsi del pensiero negativo, della scuola di Francoforte, che ha posto l'accento su tutto ciò che il progresso lascia irrisolto e sfigurato o oppresso ai suoi margini. La letteratura austriaca è apparsa una grande voce di quel disagio nei confronti della Storia che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, ha invaso il paesaggio culturale, mettendo in crisi i grandi sistemi totalizzanti, che avevano imposto un rassicurante ordine unitario alle contraddizioni del reale.¹

Magris' narrative work, by contrast, delves into fragmentation. In *Danubio*,² for instance, the concrete presence and reality of the Central European borders coexists with the narrator's sense of a lack of confines and, following from this, his longing for circumscription and delimitations. Nevertheless, besides this urgent need of self-delimitation, *Danubio* also finds its *raison d'être* in the desire to transcend the very limits of the Self and in the search for a form of unity. Notwithstanding this underlying tension, the ethical-existential agenda of *Danubio* clearly includes the possibility of an

¹ C. Magris, *Il mito absburgico nella letteratura austriaca moderna*, Torino, Einaudi, 1996, p. 8.

² C. Magris, *Danubio*, Milano, Garzanti, 1986.

authentic relation with reality. This engagement with reality is present within the narrative through a combination of cognitive and discursive strategies, which open a myriad of perspectives on the relation between totality and fragmentation.

Scholarly work and literary criticism have paid ample attention to the concept of the frontier in Magris' work, thus dwelling especially on his decade-long experience with the presence, however unstable, of the Triestine frontier. Yet, existing studies have focussed primarily on the semantic implications that can be inferred from the notion of the frontier, neglecting the more specifically discursive modalities that determine the cognitive and existential features of frontiers.³ The present analysis of *Danubio* therefore explores the discursive dimension conditioned by the frontier in Magris' work or, in other words, the way in which the latter manifests itself at a discursive level.⁴

Essayism: beyond the question of genres

The most significant discursive dividing line, at the macro-structural level, of *Danubio* is undoubtedly the one between narrative and essay. In her analysis of the international reception of *Danubio*, Ernestina Pellegrini establishes that many reviewers have noticed the hybrid nature of the work, which constantly shifts between essay and novel. Yet Pellegrini observes that 'la definizione oscillerebbe [...] nelle interpretazioni più convincenti e articolate, lungo un diagramma che va dal saggio romanzato al romanzo saggistico, quasi si volesse racchiudere in formule di semplificata alchimia letteraria (e tenendo presente un'idea pura di 'saggio' e di 'romanzo' cara ormai soltanto ai lettori più ingenui) un testo di grande fascino'.⁵ Conversely, in the case of *Danubio* it is necessary to analyse the dynamics that develop between the abovementioned discursive genres, and to define the scriptural praxis that arises from the interaction between literary genres and not strictly literary ones.

For instance, in Pellegrini's observations about the question of the genre of *Danubio*, any reference to the main hypotext⁶ of Magris' work – Robert Musil's *The Man without Qualities* – is missing. Yet Musil's theory of essayism offers the possibility to account for the cognitive and discursive modalities generated by the dynamics between the different genres employed in *Danubio*. Magris, in fact, locates his writing within the German tradition of the presence of an 'essayistic spirit' inside the very novel, a tradition that dates back to Goethe's *Wilhelm Meister's Journeyman Years* and that was continued by Broch, Mann, Musil et al.⁷ In *Danubio* a cognitive and existential attitude, inspired by the theory of essayism and applied in *The Man without Qualities*,⁸ is clearly standing out. Defining the essayistic character of Musil's work, Dieter Bachmann distinguishes between two types of essayistic elements inside the novel: a partial presence, and a presence that relates to the entire novel.⁹ In Musil as in Magris, the dynamics between the narrative and the essayistic components have two dimensions: a discursive one, in the sense that large parts of the book contain

³ See for instance A. Ciccarelli, 'Crossing Borders: Claudio Magris and the Aesthetic of the Other Side', in: *Journal of European Studies*, 42, 4 (2012), pp. 342-361; M.W. Epstein, 'Magris, Symbolic Spaces and European Identity', in: *Journal of European Studies*, 42, 4 (2012), pp. 362-374; E. Pellegrini, *Epica sull'acqua: l'opera letteraria di Claudio Magris*, Bergamo, Moretti & Vitali, 1997; N. Pireddu, *The Works of Claudio Magris. Temporary Homes, Mobile Identities, European Borders*, New York, Palgrave Macmillan, 2015.

⁴ For a more complete analysis of the concept of the frontier in Magris' work, see N. Dupré, *Per un'epica del quotidiano. La frontiera in Danubio di Claudio Magris*, Firenze, Cesati, 2009.

⁵ Pellegrini, *Epica sull'acqua*, cit., p. 49.

⁶ G. Genette, *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, p. 11.

⁷ R.M. Chadbourne, 'A Puzzling Literary Genre: Comparative Views of the Essay', in: *Comparative Literature Studies*, 20, 2 (1983), pp. 141-142.

⁸ R. Musil, *The Man without Qualities*, London, Picador, 1997.

⁹ D. Bachmann, *Essay und Essayismus*, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, W. Kohlhammer Verlag, 1969, p. 180.

reflections of a general character, and a cognitive one, which relates to the author's basic attitude towards reality. The latter sets 'the possible' against the negative experience of the real, thereby implying a broadening of the very concept of reality.

The dynamic relation between the essayistic and the narrative components, where the latter loses ground to the former, should lead us not only to question the novel as a literary genre, but also to view it as a sign of a more general, cognitive and existential crisis of the subject that, in turn, involves the foundations and the tools of narrative writing.¹⁰ In his article on the interdiscursivity in *The Man without Qualities*, Walter Moser – with René Thom and Edgar Morin – prefers redefining the concept of crisis as a 'process of demolition and reorganization',¹¹ in contrast to those who consider a crisis as a state of illness and malfunctioning. The same ambiguity of the concept of crisis arises in Marie-Louise Roth's definition of Musilian essayism, which implies an aesthetic and ethic experimentalism.¹² Magris – like Musil – opposes to his negative experience of the real, and to his sense of nothingness, a 'sense of possibility' (versus 'sense of reality'). In sum, an attitude no longer fixed, nor reduced, to the real:

To pass freely through open doors, it is necessary to respect the fact that they have solid frames. This principle, by which the old professor had always lived, is simply a requisite of the sense of reality. But if there is a sense of reality, and no one will doubt that it has its justification, then there must also be something we can call a sense of possibility.

Whoever has it does not say, for instance: Here this or that has happened, will happen, must happen; but he invents: Here this or that might, could, or ought to happen. If he is told that something is the way it is, he will think: Well, it could probably just as well be otherwise. So the sense of possibility could be defined outright as the ability to conceive of everything there might be just as well, and to attach no more importance to what is than to what is not.¹³

Essayism, in Magris' work, becomes a cognitive, existential and discursive attitude aiming at motion, mental openness and sensitivity to the precariousness and the variability of the real. The essayistic complexity exemplifies the complexity of the real the author wants to relate to. In particular, it reassembles the singular aspects and contrasting elements of the real, disclosing the relations that unite or oppose them. Moreover, by seizing the connections between details, on the one hand, and the processes and regularities (or irregularities) that transcend the very dimension of the particular, on the other hand, the essayist surpasses his own subjectivity and actively takes part in reality. The role of the intellectual, according to Magris, is neither to create new realities (fictional or less), nor to make selections or restrictions within this reality; it consists in revealing the stratified plurality of the real and transcending it in the search for its meaning.

In the discursive system, the literary essay occupies a position halfway between science (objective thought) and life and art. As a genre it moves at the border between ideas and life, between mental order and existential ambiguity.¹⁴ These pairs meet in a discursive form which, through its mobility of perspective and semantic polysemy, represents, and therefore orders, reality without reducing it to fixed concepts:

¹⁰ Ivi, p. 192.

¹¹ W. Moser, 'Diskursexperimente im Romantext zu Musils *Der Mann ohne Eigenschaften*', in: U. Baur & E. Castex (eds.), *Robert Musil: Untersuchungen*, Königstein, Athenäum, 1980, p. 190. My translation.

¹² M.-L. Roth, 'Essay und Essayismus bei Robert Musil', in: B. Bennett, A. Kals & W.J. Lillynsen (eds.), *Probleme der Moderne: Studien zur deutschen Literatur von Nietzsche bis Brecht: Festschrift für Walter Sokel*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1983, p. 117.

¹³ Musil, *The Man without Qualities*, cit., pp. 10-11. The cited passage is from the chapter entitled 'If there is a sense of reality, there must also be a sense of possibility'.

¹⁴ Roth, 'Essay und Essayismus bei Robert Musil', cit., p. 118.

It was more or less in the way an essay, in the sequence of its paragraphs, explores a thing from many sides without wholly encompassing it – for a thing wholly encompassed suddenly loses its scope and melts down to a concept – that he believed he could most rightly survey and handle the world and his own life. The value of an action or a quality, and indeed its meaning and nature, seemed to him to depend on its surrounding circumstances, on the aims it served; in short, on the whole – constituted now one way, now another – to which it belonged.¹⁵

In addition to its intertextual purpose, the mobility of perspective in *Danubio* also activates another function of literary discourse. Both Musil and Magris appeal to the interdiscursive literary function that matches the peculiarity of their professional biographies:¹⁶ the formation and/or professional activity, balanced between different discursive formations (science, journalism, criticism and literary writing).¹⁷ The literary privilege to move at the confines of different discursive entities, in turn, voices more general doubts about the communication praxis. The free transfer of non-literary discourses to a literary discourse, and the process of relegating the respective discursive praxes – rigidified in their original context of wording – to a state of crisis, are symptomatic of a crisis within the literary text, which originates in its impotence to influence reality beyond its own confines.

If Musil, like other exponents of the modernist novel, keeps proclaiming his trust in the uncontested potentiality of literary discourse, Magris, in *Danubio*, rather tends to emphasise the impotence of literature: the tormented incapacity of literary writing to influence non-literary discourse. Ironically, though, his alertness to literary impotence does not obliterate the value of writing. For Magris, literature voices the awareness of what is missing, the consciousness of its own impotence towards reality, as it is not a compensation or a solution for discomfort. The very quest for significance produces fictions and compensations that distract from life, even though they paradoxically constitute an integral part of the search for the sense of life. Hence the essay as a discursive form is necessarily unsystematic, fundamentally open and unlimited.¹⁸

The third position

In *Danubio* Magris projects the encounter between Europe and the Ottoman Empire in the unity of what he calls an ‘epic fresco’. For this fresco, Magris has recourse to the essayism that, already with Musil, stood out as ‘unendliche verwobene Fläche’,¹⁹ his writing being characterised by a certain reluctance to reproduce linearity²⁰ and a progressive and systematic movement of narrative story lines. To these he opposes the jumps and vaults of an essayism that is as multilevelled and incomplete as reality. Yet, the essayistic parts in *Danubio* are firmly anchored in the story of the journey performed and narrated by the first-person narrator. The reflections and digressions

¹⁵ Musil, *The Man without Qualities*, cit., p. 270.

¹⁶ Moser, ‘Diskursexperimente im Romantext’, cit.

¹⁷ M. Foucault, *L’archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969; M. Foucault, *L’ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.

¹⁸ In the chapter ‘The earth too, but especially Ulrich, pays homage to the utopia of essayism’ from *The Man without Qualities*, Musil specifies the nature of the asystematicity, so typical of the essay: ‘The accepted translation of “essay” as “attempt” contains only vaguely the essential allusion to the literary model, for an essay is not a provisional or incidental expression of a conviction capable of being elevated to a truth under more favourable circumstances or of being exposed as an error (the only ones of that kind are those articles or treatises, chips from the scholar’s workbench, with which the learned entertain their special public); an essay is rather the unique and unalterable form assumed by a man’s inner life in a decisive thought’ (Musil, *The Man without Qualities*, cit., p. 273).

¹⁹ Roth, ‘Essay und Essayismus bei Robert Musil’, cit., p. 123.

²⁰ Musil speaks about ‘Faden der Erzählung’ versus ‘unendliche verwobene Fläche’.

of the traveller arise from concrete visual and sensory impressions, and from an enunciative situation that changes as the journey proceeds. What is more, the narrative frame of the journey becomes a principle of spatial and temporal dislocation to which essayism as a discursive form and cognitive-existential attitude must respond by means of perspectival mobility.

The fundamental tool of Magris' essayism is what I call the 'discursive turning', which contributes to forming complex and nuanced judgements. The narrator actually considers a particular entity under a partial angle of vision, and thereupon completes his limited judgement with other partial judgements that relativise it. This type of 'perspectival mobility' opens the narrator's eyes to the possibility of a momentary enchantment and to the concept of open totality, which takes the form of a non-totalising synthesis that respects the concreteness of the details composing it.²¹ The incomplete judgements of the narrator form bridges between the multiple realities and the overall view, whereby the judgements constitute possible answers to the author's questions. What is more, Magris often treats the partial judgements of his delegated narrator ironically, as in the following sequence, where the latter assumes the viewpoint of the self-inflicting Thrän, architect and author of a guide on the Cathedral of Ulm, and affirms: '*Tragedie e scocciature vengono poste sullo stesso piano, perché la vera tragedia della vita è che essa è tutta e soltanto una scocciatura*'.²²

The splitting of the narrative instance, however, is not always evident. Whenever the author speaks, the dynamics between author and delegated narrator are brought to a stand, and may resume even within the same sentence, marking the essayistic passages (versus the narrative ones) in particular. Additionally, the same dynamics become apparent under the guise of minute semantic slips that undercut any attempts to confer a sense to the world, and even the possibility to understand reality. In this way, Magris' sense of the frontier creates a split perspective, or 'third position', from which looking at the Self and the Other acts as a counterweight to the desire of circumscription and identity. What is more, both the narrator and the other characters experience a certain dis-individualisation. It is not so much the fixed and essential characteristics that constitute the particularity of the narrator, but the nature of his relation with reality. The narrator's individual consistency tends to reduce itself in the representation that he makes of reality. This representation nevertheless arises at a precise moment, and therefore in a particular situation of enunciation: 'an essay is rather the unique and unalterable form assumed by a man's inner life in a decisive thought'.²³ Magris does not abstain from resisting this dis-individualisation, and he in fact affirms the value of the individual: his Turin formation has left traces of Piero Gobetti's moralism and a strong sense of the universal human. Although he is scarcely individual and traversed by a multiplicity of discourses belonging to as many discursive formations, the narrator himself nonetheless experiments with new discursive combinations and new situations of enunciation. The notion of crisis thus contains new potentialities for literary writing, notwithstanding the sense of impotence towards reality. Apart from being fundamentally ethical, Magris' essayism is utopian (i.e. 'an imagined place or state of things in which everything is perfect')²⁴: for Magris the 'possible' and, consequently, the correction of social and existential discomfort is owed to reality.

²¹ Musil often speaks of a 'sum of partial solutions'.

²² Magris, *Danubio*, cit., p. 87. My italics.

²³ Musil, *The Man without Qualities*, cit., p. 273.

²⁴ 'Utopia', Oxford Dictionaries, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/utopia> (20 June 2018).

Irony and the Austrian intertext

Continuing another Central European tradition, one that goes back to Thomas Mann and Robert Musil, Magris opposes his sense of irony, which he describes as 'sterniana, cioè affettuosa' and as 'un modo d'amare',²⁵ to the late twentieth-century sensation of epistemic and intellectual impotence. Indeed, the irony of the narrator in *Danubio* must not be considered as a rhetorical figure (i.e. as 'discursive irony') effective at a superficial level of the text, but as 'generative irony [...] which determines the very modalities of thought and through them imposes itself as constituting thematic and formal choices'.²⁶ Franco Musarra remarks that the 'co-presence of opposites', as the constitutive nucleus of irony, should not be understood as 'the denial of one meaning, but as the interaction of two meanings represented by a single significant'. Starting from the premise that irony always implies a relation between three instances (i.e. the issuer, the victim and the accomplice), Musarra identifies seven modalities of irony, including that of the author targeting the narrator while the implicit reader acts as an accomplice, and in particular, an internal form of this type of irony. Through this kind of irony the author makes the narrator speak in a way that becomes ironic because the reader knows certain facts.²⁷ Apart from being used on a semantic level, the signs that allow the reader to grasp the irony in *Danubio* appear primarily at the cognitive level of the text, as the irony arises from contrasts between viewpoints, judgements and affirmations, and their demystification. Gravitating around the opposition between certitude and uncertainty, irony in *Danubio* gives rise to a self-reflection that questions the epistemic potentialities of the modern Self as well as the very possibility of literary writing as a tool of knowledge.

Concerning the large intertext that Austrian culture constitutes in *Danubio*, one can also identify a tendency toward aphoristic writing that parodies the discursive form practised so assiduously in the Mitteleuropean area. In general, both irony and parody can be considered as fundamental modalities in the transfer from non-literary to literary discourse. The parodic character in *Danubio* is often achieved by means of adverbs like 'perhaps' and 'probably', which compromise the certainty and general validity of the idea. Furthermore, the aphoristic passages constitute the discursive dimension in which the narrator unites himself with the reader (and the whole of humanity), by using the first person plural. In these moments the author's sense of ethics becomes most evident.²⁸

Magris considers the (ironic) detachment when confronting one's own limits a distinctive feature of Vienna's *fin-de-siècle* culture. Through a critique of the utilitarian derailment of rational emancipation, this detachment served to rethink the unconditional belief in the power of human ratio, science and its applications. Magris claims kinship with Wittgenstein, Broch, Musil and, particularly, with the latter's binary concept of 'precision and soul', that is, his critique of the utilitarian (ab)use of the rational capacities of man, and man's love for scientific clarity. Schumpeter and Musil vehemently object to the use that has been made of this ratio. Limiting the domain of the rational to the pure reality that 'is', rather than appraising that which 'could be' or 'could have been', impedes the relativisation of the absolute character of reality: 'La storia, dice un suo appunto [di Schumpeter], potrebbe essere scritta in termini di occasioni perdute; il figlio della vecchia Cacania sapeva che, se le cose vanno così,

²⁵ S. Tavano & C. Magris, 'Lungo il Danubio', in: *Iniziativa Isontina*, 88, 29 (1987), p. 32.

²⁶ F. Musarra, 'Un buon osservatore alquanto cieco: alcune considerazioni sull'ironia nella *Coscienza di Zeno* e dintorni', in: N. Cacciaglia & L. Fava Guzzetta (a cura di), *Italo Svevo: scrittore europeo. Atti del Convegno Internazionale (Perugia 18-21 marzo 1992)*, Firenze, Olschki, 1994, p. 415. My translation.

²⁷ F. Musarra, 'Sciascia e il problema dell'ironia', in: L. Fava Guzzetta (a cura di), *Nelle regioni dell'intelligenza. Omaggio a Leonardo Sciascia*, Patti (Messina), Pungitopo, 1992, p. 126.

²⁸ The essayism of Musil is also fundamentally ethical (Bachmann, *Essay und Essayismus*, cit., p. 195).

potrebbero anche andare altrimenti'.²⁹ The ways in which Austrian culture has confronted and experienced the limits of ratio have eventually been integrated into Magris' thought and writings, not being able to recognise himself in the pessimism of certain critics of modernity (e.g. the authors of *The Dialectic of Enlightenment*). Hence Vienna's *fin-de-siècle* culture may be considered an important intertext within Magris' literary work.

Furthermore, the author's interest in Austrian culture and, in particular, the Musilian sense of possibility, must be viewed in the light of the antiphenomenological conception of reality that appears in the very first pages of the book:

Quell'acqua che sgorga nel terreno del dottor Öhrlein è dunque la sorgente del Danubio o invece soltanto si sa (si pensa, si crede, si pretende) che essa sia la sorgente del Danubio? Amedeo, evidentemente, ha voluto tornare alle cose stesse, al loro manifestarsi originario nella coscienza. È partito dunque da Furtwangen deciso a descrivere le sorgenti del Danubio così come esse si danno all'osservazione, a cogliere la loro pura forma, la loro essenza, dopo aver sospeso e posto fra parentesi ogni teoria preconcepita.³⁰

The first part of Amedeo's report is 'attenta e persuasiva',³¹ and at the outset the narrator seems to be interested in the methodology outlined by his sedimentologist friend:³² 'La fenomenologia ha ragione, il puro apparire delle cose è buono e vero, la superficie del mondo è più reale delle gelatinose cavità interiori'.³³ For the author, however, reality surpasses by far 'il puro apparire delle cose', as it is stratified and solidified by the forces of memory as well as by the sensitivity to the possibilities inherent in an ever imperfect and incomplete reality. Magris views absence as a peculiarity of the real that in part 'is', in part no longer – or not yet – is; it is therefore never complete. The same goes for the Self whose incompleteness and imperfection appear as empty spaces, which, however, are also spaces of the possible, of identity, and sometimes even of salvation, if 'la salvezza è frutto della debolezza'.³⁴

Towards the beyond

The frame of the journey and the principle of displacement in *Danubio* serve the great and paradoxical 'spedizione di salvataggio',³⁵ which in fact every journey is, particularly one on the Danube. But still, 'il dolore c'è e nessuna teca lo tiene lontano'.³⁶ Travelling is, for Magris, 'forse sempre un cammino verso quelle lontananze che splendono rosse e viola nel cielo della sera'.³⁷ On one side, standing on the border becomes a truly cognitive and existential predisposition that allows the traveller to preserve a sense of the beyond; the author's view heads towards the beyond, and not beyond it. On the other side, as the cultural references – mostly obtained through indirect sources – in the second part of the journey become scarce, the narrator is conscious of the limits of his operation. He experiences difficulty in keeping his philosophical and cultural hinterland, his inclination to clarity and totality, at a distance: 'ogni grande scrittore è insidiato dai demoni ch'egli mette a nudo, li conosce perché li ha in se stesso, denuncia la loro Potenza in quanto anch'egli rischia di

²⁹ Magris, *Danubio*, cit., p. 195.

³⁰ *Ivi*, p. 20.

³¹ *Ivi*, p. 22.

³² It is another example of the split between the author and the narrator, in which the author is being ironic about the narrator.

³³ *Ivi*, p. 21.

³⁴ *Ivi*, p. 191.

³⁵ *Ivi*, p. 305.

³⁶ *Ivi*, p. 306.

³⁷ *Ivi*, p. 97. My italics.

soggiacervi'.³⁸ The irony also fades in the final parts of the book, in which the call of the sea increasingly voices the feeling of a too human desire to compensate for the imperfections of the world, as it evokes 'l'abbandono al nuovo e all'ignoto' and 'variazioni senza fine'.³⁹ In other words, freedom and eternity. The sense of limits, however, neither tempers the desire to overcome them, nor does it remove the hope that 'l'ironia possa sopperire alla mancanza di realtà'.⁴⁰ At the same time, the metaphor of the river turns into a comparison, an explicit confrontation with the end. The dubious sources of the river wither in the face of the awareness of a river flowing into the sea, and the certainty of death setting the perennial questioning of man about origins and identity in another light. The marine metaphor reveals itself as ambiguous: the longing for the sea, the nostalgia of marine happiness and the total abandonment may 'perhaps' coincide with death.

For Magris the epic is not given in reality; transcending the immediate, from the moment one conceives of unity beyond fragmentation, the epos 'va ricostruito con la cultura'.⁴¹ Yet, what eventually remains is the awareness of the distance that separates the Self from life, and the detachment between the one who gives meaning to reality, and reality itself. In other words, the epic needs to surpass reality by thinking about its unity, in that meaning arises precisely from the difficulty of making the imagined conception of the Self coincide with the reality to which it relates. In this sense, Magris accomplishes with *Danubio* an extreme attempt to achieve self-transcendence, in order to compensate – in some way – the irrevocable difference between the ideas exposed and the concreteness of his Danubian gestae.

Parole chiave

Claudio Magris, *Danubio*, border, essayism, perspectival mobility

Natalie Dupré is Assistant Professor in Italian at the University of Leuven. Her main area of research is Italian border literature. She is the author of *Per un'epica del quotidiano. La frontiera in Danubio di Claudio Magris* (Firenze, Franco Cesati, 2009) and of several articles on other border authors (Fulvio Tomizza, Giuliana Morandini, Anna Maria Mori). Her most recent research interests focus on trauma literature, cultural memory and Jewish-Italian literature (Liana Millu, Giuliana Tedeschi, Luciana Nissim, Aldo Zargani). She is a member of the directory board of the book series 'Moving texts' (Peter Lang) and a member of the editorial team of *Incontri. Rivista europea di studi italiani*.

Faculteit Letteren
KU Leuven Campus Brussel
Warmoesberg 26
1000 Brussel (Belgio)
natalie.dupre@kuleuven.be

³⁸ *Ivi*, p. 421.

³⁹ *Ivi*, pp. 158, 181.

⁴⁰ *Ivi*, p. 187.

⁴¹ *Ivi*, p. 315.

RIASSUNTO

Saggismo lungo le frontiere

Mobilità prospettica in *Danubio* di Claudio Magris

Alla frontiera in Magris la critica ha dato ampio rilievo, soffermandosi soprattutto sull'esperienza delle frontiere triestine nel corso dei decenni. Questi studi gravitano però prevalentemente sulle implicazioni semantiche derivate dalla frontiera e tendono a trascurare le modalità più specificamente discorsive collegate ai costituenti cognitivi ed esistenziali della frontiera in senso più ampio. Attraverso un'analisi intertestuale della questione del genere e dell'ironia, lo scopo di quest'articolo è di esplorare la dimensione discorsiva e testuale della frontiera in *Danubio*.

‘Niet weer Triëst’

Milou van Hout

Hij hoeft toch ‘niet weer over Triëst’ te praten, zegt Claudio Magris grappend maar welgemeend aan het begin van ons interview. Hij geeft me een exemplaar van *Trieste: un’identità di frontiera*, om te voorkomen dat hij ‘dat Triëst’ waar hij woont en waarover hij schrijft wederom zou moeten uitleggen. Magris publiceerde het boek samen met Angelo Ara in 1982. Inmiddels is het misschien wel het meest gelezen en invloedrijkste boek over de stad en haar veranderende identiteiten.¹

Triëst, zo betogen Ara en Magris, wordt gekenschetst door een zekere grensidentiteit. Deze *triestinità* draait om de culturele diversiteit en heterogeniteit van een bevolking die zich tussen verschillende culturen, talen, ideologieën, staten en geschiedenissen begeeft en besloten ligt in het stedelijke landschap van Triëst. Een *triestinità* die een reële en aanwezige maar tegelijkertijd ongrijpbare ervaring is. Een heterogeniteit die geleefd maar niet beschreven kan worden en die voortkomt uit een crisis van de moderniteit. Dat Triëst stond in zijn boek beschreven. Triëst, *triestinità* – beide vaak geduid door een vermeend ‘kosmopolitisme’ van culturele diversiteit en uitwisseling – zijn vooral ondefinieerbaar en gekenmerkt door een zekere vaagheid. Wat is de reden dat Triëst dan toch zo tot de verbeelding spreekt en tot mythische proporties is uitgegroeid? Wat is de reden dat ook Magris – getuige zijn eigen woorden – steeds maar weer wordt gevraagd om over zijn stad te vertellen? Welk Triëst staat hij voor, en hoe relateert Magris zelf tot de ‘mythe van Triëst’? Het antwoord is te vinden in een ontwarring van het stedelijke literaire landschap van deze grensstad. Een stedelijk landschap dat, zoals we zullen zien, zich ontvouwt als een *mental mindscape* aan de ene kant, maar tegelijkertijd concrete stedelijke vormen aanneemt.

Tot een microkosmos van Europa

Toen Claudio Magris in 2001 de Erasmusprijs won, was dat volgens de jury omdat deze schrijver bijzonder scherp weet te verwoorden hoe Europese en stedelijke diversiteit onze perceptie van identiteit beïnvloedt. ‘Het is ook juist in deze grensgebieden’, schrijft de jury, doelend op onder andere de grensregio rondom Triëst waarover Magris schrijft, ‘waar de vraag van de relatie tot Europa als een multiculturele samenleving op een pregnante manier gesteld zal worden’.² Bovendien, besloot de jury, ‘het essay overschrijdt grenzen’.³ De woorden van deze laudatio tonen de lokale problematiek van Triëst als een die de regio overstijgt en koppelt de stad aan specifieke waarden die Europa momenteel bezighouden. De jury doelt hiermee op vragen als tot hoe ver Europa kan reiken, terwijl het rekening houdt met regionale identiteiten en probeert uitsluiting en vernedering te voorkomen. Het is door deze thematiek dat Magris in het

¹ A. Ara & C. Magris, *Trieste. Un’identità di frontiera*, Torino, Einaudi, 1982.

² Stichting Praemium Erasmianum, *Culturele breuklijnen. Erasmusprijs 2001/Cultural fault lines. Erasmus Prize 2001*. Claudio Magris, Adam Michnik, Amsterdam, Stichting Praemium Erasmianum, 2001, p. 49.

³ *Ivi*, p. 10.

Nederlandse taalgebied bekendheid geniet onder wetenschappers en in het publiek debat, getuige zijn bekroning met de al eerder genoemde Erasmusprijs en eredoctoraten in Leuven en Utrecht. De gesprekken en debatten die rond deze gelegenheden met de Italiaanse schrijver werden georganiseerd, richtten zich inderdaad op mogelijkheden en uitdagingen voor een heterogene Europese samenleving van de toekomst.⁴ Ze bevestigen het beeld dat bestaat van de microkosmos Triëst die een meer algemene Europese cultuur- of identiteitscrisis zou weerspiegelen.

De grensidentiteit van Triëst ligt besloten in twee hardnekkige ‘mythen’ die het vermeende lot van de stad verbinden met dat van Europa. Geografe Luiza Bialasiewicz beschreef ze als de mythe van diversiteit en de mythe van een identiteit in crisis.⁵ Met de mythe van diversiteit doelt ze op de multiculturele bevolkingssamenstelling van Triëst die enerzijds ontstond vanuit de historische rol van de stad als havenstad en anderzijds vanuit de culturele grenspositie die Triëst innam tussen de Italiaanse en Slavische culturen. De ‘mythe’ rondom de diversiteit van Triëst is echter, zoals bijvoorbeeld geografe Analisa Colombino liet zien, eerder het bevoorrechte kosmopolitisme van een stedelijke elite van hoogopgeleiden en wetenschappers dan een alledaagse multiculturele ervaring.⁶ Diezelfde culturele diversiteit zorgde er tegelijkertijd voor dat Triëst werd ‘vormgegeven door enkele van de meest tragische individuele en collectieve drama’s van de twintigste eeuw en [...] tegenstellingen van de Europese moderniteit – van het ontstaan van nationalismen tot aan de crisis van het Europese subject’. Dit resulteert in de mythe van een identiteit in crisis, concludeert geograaf Claudio Minca.⁷ Triëst spreekt tot de verbeelding van een Europese samenleving die in crisis zou verkeren. De stad raakt aan historische en actuele, niet te beantwoorden, maar grote Europese vragen als: hoe doe je dat eigenlijk, ‘eenheid in verscheidenheid’? En hoe creëer je een legitieme overheid ‘voorbij de natiestaat’?

Toen Claudio Magris in oktober 2017 Amsterdam bezocht, vertelden verschillende collega’s me dat ze zich van het vorige bezoek van de schrijver aan Nederland zestien jaar eerder vooral een film herinnerden. Daarin waadde Magris langs de oevers van de Donau op zoek naar de geschiedenis van de regio. Na enig zoeken lukte het me de documentaire in kwestie op te diepen. Het ging om *Fra il Danubio e il mare. Il mondo di Claudio Magris*, waarin Magris inderdaad langs de ‘oevers’ van de geschiedenis van Triëst en haar omgeving liep terwijl hij Triësts grensidentiteit besprak.⁸ De Donau zelf was nergens te bekennen, de camera volgde Magris die zich bewoog tussen stad, zee en het karstplateau dat de stad omringt. De titelverwijzing naar de Donau functioneerde hier als verbinding van de geschiedenis van Triëst met die van een multicultureel en nostalgisch *Mittleuropa*.⁹ Gezien de herinnering van mijn collega’s,

⁴ C. Magris & H. Hendrix (ed.), *Claudio Magris, Literature, Law, and Europe. The First Romano Guarnieri Lecture in Italian Studies and a Debate with Frans Timmermans* (Vol. 5), Utrecht, Italianistica Ultraiectina. Igitur, 2009; N. Dupré, *Europa tussen utopie en onttovering. Claudio Magris in gesprek met Jean-Pierre Rondas (Klara)*, Brussel, 3 februari 2011.

⁵ L. Bialasiewicz, ‘Europe as/at the border: Trieste and the meaning of Europe’, in: *Social & Cultural Geography*, 10, 3 (2009), pp. 319-336.

⁶ A. Colombino, ‘Multiculturalism and time in Trieste: place-marketing images and residents’ perceptions of a multicultural city’, in: *Social & Cultural Geography*, 10, 3 (2009), pp. 279-297.

⁷ C. Minca, ‘“Trieste Nazione” and its geographies of absence’, in: *Social & Cultural Geography*, 10, 3 (2009), pp. 257-277: 257-258.

⁸ N. Grignaffini & F. Conversano, *Fra il Danubio e il Mare. Il Mondo di Claudio Magris*, Italia, MovieMovie, 2000, 46’.

⁹ De term *Mittleuropa* verwijst naar de nostalgie naar een vermeende centraal-Europese regio tijdens de Habsburgse tijd. Deze regio zou bestaan hebben uit een kosmopolitisch en multicultureel netwerk van steden en bevolkingsgroepen en functioneerde na de Eerste Wereldoorlog tot aan de dag van vandaag voornamelijk in de Oostenrijkse academia als een nostalgisch verlangen naar een pre-nationale

bleek het beeld van de Donau zeer krachtig, al dan niet versterkt door het grote succes dat Magris' *Danubio* was geweest in de jaren 1980 en 1990.¹⁰ Deze bijzondere cultuurgeschiedenis wordt vaak gelezen als een tijdloze reis door een Europa dat niet langer bestaat. Het beeld van de Donau verbindt hier de grensidentiteit van Triëst met een verloren gegaan *Mitteleuropa* en creëert zo een breder Europees thema. In de aansluiting bij de Europese thematiek ligt precies de kracht van 'het idee Triëst' besloten.

Het 'idee Triëst' won bovendien aan kracht tijdens en vanwege een periode van groeiende internationale aandacht voor deze stad en haar schrijvers. Deze aandacht was niet alleen artistiek-literair, maar had ook een commerciële exponent. Gedurende en in de jaren direct na de Koude Oorlog ontstond het 'product Triëst' als commerciële exploitatie van het literaire verleden van de stad. Literatuurwetenschapper Katia Pizzi laat in haar *A city in search of an author* onder andere zien hoe de ontwikkeling van commerciële uitgeverijen gedurende en na de Koude Oorlog geld kanaliseerde richting culturele investeringen en in het bijzonder de uitgeversindustrie – geld dat werd vrijgemaakt door de vele lokale banken, investerings- en verzekeringsmaatschappijen in Triëst.¹¹ Nationale en lokale uitgeverhuizen, zoals Garzanti, Italo Svevo edizioni, Rusconi en Mondadori, richtten zich op de marketings-verbeelding van 'literatuur van Triëst'. Ze boorden voor hun lokale literatuur een nieuwe nationale en internationale literaire markt aan. Vervolgens stimuleerden ze die door het promoten van literaire prijzen en het toepassen van een marketingstrategie waarin nieuwe publicaties werden gecontextualiseerd binnen een literair landschap van Triëst. In dit literaire landschap wordt Triëst gepresenteerd als een stad van schrijvers. Tegelijkertijd presenteerden de uitgeverijen Triëst als een stad die zich vormt naar haar literatuur en voornamelijk bestaat in de verbeelding van auteur en lezer, als een stedelijke omgeving die is vormgegeven in de fictie over de stad. 'De stad is haar literatuur', zo werd Triëst in de markt gezet.

De schrijvers in kwestie zelf, zo betoogt Pizzi, waren zich hier niet zozeer van bewust maar schreven wel, gestimuleerd door de uitgeverijen en nationale en internationale verkoopsuccessen, steeds vaker over de stad.¹² Het verklaart hoe Triëst zich heeft ontwikkeld tot de *città di carta* zoals we die vandaag de dag kennen: enerzijds als resultaat van een *self-fulfilling prophecy*, maar anderzijds als een literair-analytisch 'specialisme' rond het thema van de grensidentiteit.

'Città di carta': tussen grensliteratuur en de redding van het literaire café

De Leuvense literatuurwetenschapper Natalie Dupré kenmerkt het werk van Magris als grensliteratuur. Ze verwijst hiermee niet alleen naar de zogenaamde grensidentiteit van Triëst waar Magris in *Trieste: identità di frontiera* al over reflecteerde, maar benadrukt ook het zelfreflectieve karakter van veel van Triësts auteurs in zoverre ze de grens van de moderne bestaansconditie onderzoeken. Dupré beschreef eerder in dit tijdschrift al hoe de verteller in Magris' *Danubio* zich tot een archeoloog van het leven

samenleving die er niet meer is. Magris legde in 1963 als een van de eersten de mythe van *Mitteleuropa* bloot in zijn proefschrift: C. Magris, *Il mito asburgico nella letteratura austriaca moderna*, Torino, Einaudi, 1982 [1963].

¹⁰ C. Magris, *Danubio. Un viaggio sentimentale dalle sorgenti del grande fiume fino al Mar Nero*, Milano, Garzanti, 1986; C. Magris, *Donau (Vertaling Anton Haakman)*, Amsterdam, Bert Bakker, 1991.

¹¹ K. Pizzi, *A city in search of an author. The literary identity of Trieste*, London & New York, Sheffield Academic Press, 2001, pp. 49-50.

¹² Pizzi noemt onder andere, maar niet alleen, de werken *Danubio* (1986) en *Un altro mare* (1991) van Magris, *Dentro de mi Trieste* (1991) van Fulvio Muietan en *Per favore chiamatemi Von* (1976) van Manlio Cecovini als voorbeeld. Pizzi, *A city in search of an author*, cit., pp. 50-52.

ontpopt, die de grenzen van het 'ik' opzoekt en probeert te overstijgen.¹³ Een grens vraagt om afbakening maar dient er ook toe overschreden te worden. De essayistische, soms zelfs associatieve, vorm van schrijven waarmee Magris zijn werk opbouwt, biedt een schrijfstijl die het toelaat reflectief en persoonlijk te schrijven. Tegelijkertijd biedt hij ruimte om universele en lokale vraagstukken te bespreken als ware het journalistiek, kunst en wetenschap ineen. Literatuur en in het bijzonder het essay overschrijdt grenzen, zoals de jury van de Erasmusprijs al aangaf. De literatuur biedt Magris de mogelijkheid verschillende stedelijke werelden op te bouwen vanuit al die verschillende benaderingen, om zo complexe thema's rond de individuele en collectieve moderne bestaansconditie te onderzoeken.

Kenmerkend voor de literatuur van Triëst is de situering van de zoektocht naar het 'zelf' als kenmerk van *triestinità* binnen de afgebakende grenzen van een specifieke stedelijke ruimte. *Triestinità* is dan ook sterk verbonden aan specifieke plaatsen in de stad: aan bekende plekken zoals de *Porto Vecchio*, het oude beursgebouw en bovenal de literaire cafés; maar ook aan nieuwe (of uit de vergetelheid geraakte) plekken zoals de stadsstranden en de *osmize* – de lokale wijn- en kaasboerderijen op het platteland die traditioneel acht dagen per jaar open waren en gerund werden door Sloveense families. Al deze plekken functioneren als *lieux de mémoire* voor de kosmopolitisch ervaren geschiedenis van Triëst als stad te midden van de wijde wereld. Het zijn vooral de literaire cafés van de stad die het Triëst van weleer verbeelden. De cafés naar Weens model hebben altijd als verzamelplaats van schrijvers en intellectuelen uit de stad gediend. Hier dronken schrijvers als Italo Svevo, Umberto Saba, Scipio Slataper en James Joyce hun koffie, schreven aan hun hoofdstukken en bediscussieerden er de politiek. Omgeven door Habsburgse nostalgie smeedden irredentisten er hun plannen en sloten lokale schrijvers zich af van de fascistische realiteit in de wereld buiten het café. Het autobiografische karakter van Triëstse literatuur internaliseerde deze cafés in de literatuur zelf. Hier situeerden diezelfde schrijvers zichzelf in hun zoektocht naar hun persoonlijke en collectieve bestaanscondities.

Zelfs diegene die Triëst nog nooit heeft bezocht kent Caffè San Marco, het café vernoemd naar de patroonheilige van Venetië. Het hoofdstuk dat Magris schreef over dit café in zijn mozaïek *Microcosmi* spreekt tot de verbeelding.¹⁴ Met een enorme verbeeldingskracht neemt de schrijver de lezer mee het café in. Gedurende mijn bezoeken aan Caffè San Marco keek ik vaak naar de cafébezoekers die aanschoven aan die ene bijzondere tafel. Italiaanse jongeren maakten selfies terwijl ze het café lieten reflecteren in de spiegel achter hen, Oostenrijkse toeristen lazten *Danubio*, nippend aan een *spritz* of *nero*. Daar op een dag onverwachts Claudio Magris aan zijn vaste tafel aantreffen was voor mij dan ook als ontwaken in een hoofdstuk uit een van de romans over Triëst. Het café fungeert als monument en symbool van de stad, als een plaats waar herinneringen zich vastleggen omdat er een gevoel van historische continuïteit heerst. Die historiciteit krijgt betekenis door de situering en duiding van het café als microkosmos van de stedelijke samenleving, vooral in periodes waarin een gevoel van (cultureel) verval ervaren wordt en een sentiment van nostalgie optreedt.

Vandaag de dag kunnen bezoekers die Triëst aandoen een literaire wandeling door de stad maken, waarbij ze selfies maken met de standbeelden van Triëstse schrijvers en een *capo in b* drinken in een van de literaire cafés langs de route, geleid door een *Trieste podcast* of een *Svevo Virtual Tour*. Het literaire stedelijke landschap van Triëst als marketingstrategie. Ook het toeristenbureau en het Museo Italo Svevo – die samen de podcasts en literaire wandelingen ontwikkelden – maken gebruik van het

¹³ N. Dupré, 'I confini del tempo: luoghi della memoria e della persuasione in *Danubio* di Claudio Magris', in: *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 23, 2 (2008), pp. 113-124.

¹⁴ C. Magris, *Microcosmi*, Milano, Garzanti, 1997.

literaire stedelijke erfgoed als herinneringsplaats. Het was Magris zelf die een belangrijke rol speelde in de modellering van Caffè San Marco tot herinneringsplek van *triestinità*. Jaren van malaise hadden het café tot een verlaten plek gemaakt. De consumpties waren onbetaalbaar, de bediening onbeschoft en Magris – die het café ondanks alles bleef visiteren – was ongevraagd tot publiek boegbeeld gemaakt. Het was de Triëstse schrijver die in 2013 in de *Corriere della Sera* opriep tot het redden van deze qua geschiedenis en atmosfeer unieke plek. De oproep, die niet lokaal bleef maar zelfs de pagina's van *The Guardian* haalde,¹⁵ was meer dan succesvol. Het café is anno 2018 in ere hersteld, met een prachtig interieur, een succesvolle boekhandel, een programma vol lezingen en een bloeiende bar die bezocht wordt door een divers publiek uit alle lagen van de bevolking van Triëst en uit alle hoeken van Europa. Een plek waar Magris zijn vaste tafel heeft behouden.

Triëst spreekt tot de verbeelding omdat haar historische stedelijke ervaring als grensstad tegemoet komt aan hedendaagse vraagstukken rondom diversiteit en identiteit in Europa. De grensconditie van Triëst weerspiegelt een stedelijke microkosmos, waarin het 'idee Triëst' als reflectie van de moderne menselijke bestaanscondities functioneert. Typerend voor de grensconditie van Triëst is dat ze tegelijkertijd mentale en vaste literaire vormen aanneemt. Literatuur biedt niet direct een oplossing, maar wel een mogelijkheid om de complexiteit van de urgente identiteits- en diversiteitsproblematiek in Europa onder woorden te brengen. 'Grensliteratuur', zo hebben we gezien, ontwikkelde zich in Triëst als uitgeverssucces en als literair specialisme. Ze manifesteert en verankert zich op specifieke plaatsen in het stedelijke landschap. Vooral in de vele literaire cafés zijn tastbare en verbeelde manifestaties van Triëst als literair landschap nauwelijks meer van elkaar te scheiden. Als geen ander weet Claudio Magris vorm te geven aan de verschillende stedelijke werelden waartoe deze stad tot de verbeelding spreekt. Zijn literatuur geeft woorden aan de universele zoektocht van het individu naar een verankering in diens omgeving, in een complexe, almaar veranderende en onzekere wereld. Op die manier is de schrijver in Triëst, en Claudio Magris misschien wel het meest van allen, heer en meester van het stedelijke literaire landschap.

Trefwoorden

Triëst, stedelijk literair landschap, regionale identiteit, grensliteratuur, Claudio Magris

Milou van Hout doet onderzoek naar de kosmopolitische ervaringen van stedelijke identiteit in Triëst en Rijeka. Ze is promovendus aan de Universiteit van Amsterdam bij de Amsterdam School for Regional and Transnational European Studies (ARTES). Eerder doceerde ze vakken in de Europese Studies, Geschiedenis van de Internationale Betrekkingen en *Urban Studies* aan de Universiteit Utrecht en het Institute for Interdisciplinary Studies (IIS) in Amsterdam. Tijdens haar onderzoek ontmoette ze Claudio Magris in het Triëstse Caffè San Marco en sprak hem uitgebreid in Caffè Tommaseo, waardoor ze het gevoel kreeg in een hoofdstuk van *Microcosmi* beland te zijn.

¹⁵ L. Davies, 'Italian literati in campaign to save Trieste's historic Caffè San Marco', *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2013/may/29/italian-trieste-caffe-san-marco> (29 mei 2013). Magris schreef deze oproep in zijn column voor de *Corriere della Sera* op 29 mei 2013.

Amsterdam School for Regional, Transnational and European Studies (ARTES)
Universiteit van Amsterdam
Kloveniersburgwal 48
1012 CX Amsterdam (Nederland)
m.p.vanhout@uva.nl

RIASSUNTO

‘Trieste, non di nuovo’

In questo contributo ci si chiede come Trieste sia potuta crescere in modo tale da diventare una città dal significato mitologico letterario. Dal punto di vista della persona e dello scrittore Claudio Magris, vengono indagati l’ambiente letterario urbano di Trieste e la sua manifestazione in un discorso europeo di diversità ed identità durante periodi di crisi. Si propone una lettura di tale ambiente urbano come se fosse un *mental mindscape* in cui Trieste rappresenti sia un microcosmo in un contesto europeo che un’indicazione di luoghi concreti all’interno dello stesso spazio urbano.

‘Per me il mare è più “blau” che non azzurro, o blu’

Un’intervista con Claudio Magris

Linda Pennings & Maria Bonaria Urban

In occasione della pubblicazione in olandese del romanzo *Non luogo a procedere*, Claudio Magris è stato ospite dell’Istituto di Cultura per i Paesi Bassi e l’Università di Amsterdam nei giorni 24 e 25 ottobre 2017. Durante il suo breve ma intenso soggiorno lo scrittore è stato al centro di una serie di incontri che hanno coinvolto un vasto pubblico formato da specialisti, studenti e appassionati. Nell’incontro del 24 ottobre all’Istituto di Cultura, in presenza dell’Ambasciatore d’Italia Andrea Perugini, si è parlato del romanzo *Non luogo a procedere* e della sua traduzione in olandese curata da Linda Pennings e pubblicata da De Bezige Bij con il titolo *Het museum van oorlog*. Il giorno successivo lo studioso è stato ospite del centro culturale *De Balie* di Amsterdam partecipando all’evento *Claudio Magris: Narrating Europe. Writing from the borderland*. Nonostante i molteplici impegni, ha accettato anche di rilasciare un’intervista che viene ora pubblicata nella forma in cui è stata raccolta. Le intervistatrici desiderano ringraziare Claudio Magris per la generosità e l’entusiasmo con cui ha accolto l’invito.¹

Nei Suoi romanzi c’è spesso un’indagine, una ricerca, un’esplorazione – il titolo del Suo ultimo romanzo indica una procedura di tipo giudiziario – ed è stato detto che la Sua narrativa è anche una meditazione sulla storia. I personaggi sono spesso destinati all’oblio, sono persone che vengono dimenticate dalla storiografia tradizionale. E in quest’ultimo romanzo si fa riaffiorare un passato che coscientemente, colpevolmente è stato rimosso. In qualche modo la letteratura sembra dunque profilarsi come un risarcimento per le vittime della storia, ma anche forse come un percorso alternativo rispetto a quello della storiografia ufficiale. Potrebbe allora soffermarsi sul rapporto fra letteratura e storia, letteratura e storiografia, ma anche tra narrativa e scrittura giuridica nei Suoi romanzi?

Sì, è un tema fondamentale. La parola è quella giusta: risarcimento. Ultramodesto, come quello delle assicurazioni quando devono risarcire un danno. È un problema tragico che riguarda non soltanto persone come me ma anche grandi scrittori. Perché rispetto a tante cose tragiche che succedono, al dilagare di disastri, dolori, guerre, persecuzioni, perfino l’opera di un grande o grandissimo scrittore impallidisce, figuriamoci la mia.

¹ Le autrici desiderano esprimere un sincero ringraziamento a Jaap Dieleman per la collaborazione alla trascrizione dell’intervista.

Ma questo risarcimento della vita offesa è il senso della letteratura. La Storia ci dice o cerca di dirci quello che è successo e la letteratura – come diceva Manzoni – ci dice come e perché gli uomini hanno vissuto ciò che è accaduto. In questo senso la letteratura non è sostituibile, perché nessuna ricerca storica, pur premessa fondamentale, può rendere l'animo, la paura, l'amore, il coraggio, le sofferenze degli uomini. La ricerca storica è fondamentale ma non può darci quello che ci ha dato Omero o chi per lui con l'*Iliade* o l'*Odissea*, perché è la letteratura che fa capire, toccare con mano, rivivere, cosa siano la guerra, la pace, l'amore, la fedeltà, il tradimento, la morte.

Ogni storia, grande o piccola, è un momento insostituibile. Credo che ognuno, anche sconosciuto, abbia diritto alla stessa filologia – parola che contiene etimologicamente l'amore – quanto i grandi personaggi e i grandi eventi. La verità è più imprevedibile di ogni finzione. *Truth is stranger than fiction* diceva Mark Twain. In *Danubio* io ho fatto una piccola ricerca per sapere quante corone (o altra moneta, non ricordo) avesse ricevuto un certo signor Wammes, un mugnaio realmente esistito, quando aveva venduto i suoi pantaloni per dare il ricavato per il restauro della chiesa di Ulm. Ogni sconosciuto signor Wammes ha il diritto all'interesse per la sua vita; se scrivo una biografia di Goethe, da germanista come sono, devo dire esattamente quando ad esempio Goethe ha baciato per la prima volta Friederike Brion, anche se in fondo non ha assoluta importanza se ciò sia accaduto un lunedì o un martedì. Per questo le mie finzioni hanno a che fare così spesso con la realtà, anche se poi la trasformano. Quando scrivo una storia, ho l'impressione di comporre un mosaico, in cui ogni tessera corrisponde a un pezzo di vita vera, anche se la composizione di queste tessere crea una figura completamente inventata. Certo, la letteratura è anche una vendetta, come dice il dialogo che ho avuto con Vargas Llosa, cerca di reagire all'ingiustizia, al dolore, a quella Fenice che amava la 'forza di annientamento' della Storia.

Quanto al rapporto fra letteratura e diritto, che mi affascina e sul quale ho scritto più volte, è un capitolo fondamentale. C'è qualcosa di terribile nella legge e nella sua necessità. Molti scrittori e poeti hanno odiato la legge – ad esempio Novalis – perché essa nasce dal conflitto e dal sentimento della inesorabilità del conflitto e dall'esigenza di giudicare ciò che accade nella vita e nelle azioni e nel cuore degli uomini. Altri scrittori hanno amato la legge, come grande avventura che si inoltra nelle contraddizioni della vita e del mondo, cercando di porvi ordine, perché è in questo confronto tra l'ordine e il caos – la norma necessaria della legge e la vita individuale mai del tutto classificabile – che consiste il più intenso confronto col groviglio di passione, colpa, giustizia, con le non scritte leggi degli dèi di Antigone, ossia con i valori assoluti che non possono essere mai violati e che nessuna legge positiva può scavalcare, col male sempre latente nell'esistenza. Delitto e castigo, orrore del delitto e necessità ma anche orrore del secondo.

Fra i tanti esempi di incontro fra letteratura e diritto c'è, soprattutto nella letteratura tedesca dell'età romantica, lo scontro tra i sostenitori del codice napoleonico, unitario, e quelli del diritto comune, consuetudinario, affidato non alla norma ma alle consuetudini depositate nelle tradizioni, negli usi e costumi, nella letteratura che narra questi ultimi. Il giusto e l'ingiusto sembrano passare da un campo all'altro. Il codice unitario è quello che crea l'uguaglianza dei cittadini, della loro responsabilità e dei loro diritti, ma può diventare una cavillosa e spietata tirannide. Il diritto comune, consuetudinario, celebra le diversità, la varietà delle tradizioni che vive nel canto popolare, ma queste tradizioni possono contenere ingiustizia, disuguaglianza e barbarie, come la consuetudine che molti anni fa cercò di impedire con violenza, in uno degli stati del Sud dell'America, il diritto di un nero, James Meredith, di iscriversi all'università. La problematica giuridica ha contribuito a creare

tanta grande, ma anche tragica letteratura. Michael Kohlhaas, che diviene ribelle perché vuole restaurare la legge tradita da chi dovrebbe applicarla; Billy Budd, un santo che 'deve' venir impiccato per il reato che ha commesso. Lo scontro tra legalità e legittimità è un cuore della storia della società umana e anche della letteratura che la racconta. Un mio carissimo amico, il professor Giovanni Gabrielli, grande giurista mancato qualche anno fa, mi diceva che a far rabbrivire umanamente non è il diritto penale, quanto il diritto civile. Sì, nel diritto penale ci sono terribili fatti di sangue, passioni distorte, ma in qualche modo c'è un'umanità sia pure degradata e degenerata; ma è nel diritto civile che si vede la miseria, la ferocia dell'anima umana, figli che spolpano i genitori per un pezzo di pane, fratelli che si sbranano per una eredità.

Proseguendo su questo rapporto fra la letteratura e la storia, come la Sua visione della storia informa la scrittura e la costruzione del romanzo?

Certamente chi scrive ha, indipendentemente da quello che si accinge a scrivere, la sua formazione, le sue idee, la sua concezione della Storia. Ma quando ci si mette a scrivere – sto parlando di scrittura di invenzione – non si sa con precisione cosa e come si scriverà e talvolta le proprie idee, cui pure si continua a credere fortemente, vengono scombussolate, anche violentemente, da ciò che si narra, dai destini e dai personaggi in cui ci si imbatte, da contraddizioni che nascono e non erano previste e che mettono in discussione non le proprie idee ma il rapporto fra queste idee e la vita che si cerca di raccontare. La letteratura non è l'applicazione di una visione del mondo e della Storia; non è sistematica, non enuncia visioni teoriche. Qualche volta ciò che si scrive può, dolorosamente, smentire e contraddire ciò in cui si crede, le idee che si professano.

Lo scrittore non è un predicatore, non è un maestro di scuola per nessuno. Gli scrittori non la fanno più lunga degli altri. È sciocco credere che gli scrittori, a priori, comprendano ad esempio la politica meglio degli altri, come se fossero una chiesa di preti laici che vedono meglio la realtà. Alcuni dei più grandi scrittori del secolo scorso sono stati fascisti, nazisti, stalinisti. Continuiamo ad amarli, anche ad imparare da loro, a capire le contraddizioni laceranti che li hanno portati talora anche a vere e proprie stupidaggini.

Quanto alle frontiere che Lei attraversa nelle Sue opere, ha detto che ogni opera ha il suo genere. Quindi l'opera non rispetta le frontiere dei generi convenzionali, bensì cerca il proprio genere, il proprio stile.

Credo molto nel genere misto, perché la nostra vita è un genere misto, impuro. Quando guardiamo con un certo sentimento i colori di una nuvola, siamo lirici; quando riflettiamo su una situazione politica, siamo critici o saggisti; quando raccontiamo a qualcuno la Storia, anche la storia di un nostro amico, siamo epici e se nella storia di questo nostro amico c'è stata, ad esempio, una crisi politica – la delusione di un'ideologia o cose del genere – anche questa dimensione, in tal caso ideologica, saggistica, entra nella vita, è un elemento del racconto epico.

Sempre a proposito delle frontiere: in un'intervista Lei ha parlato della frontiera tra la cultura di tipo tedesco, e la sintassi italiana nella Sua opera, spiegando che la sintassi italiana è come una visione, un ritmo del mondo. Che cosa significa precisamente questa cultura di tipo mitteleuropeo, e una sintassi italiana come visione del mondo?

La mia cultura è certamente più tedesca che italiana; conosco meglio la letteratura tedesca di quella italiana – che pure conosco bene – perché sono stato un germanista. Le categorie mentali, filosofiche, le devo alla cultura tedesca; alla grande discussione sulla vita vera e sulla vita falsa, sul rapporto fra romanzo e realtà, sul *Bildungsroman* o romanzo di formazione, sul rapporto con la modernità così com'è stato vissuto dalla grande cultura classica e romantica tedesca. Gli Schlegel, Lukács, Adorno, Weber, hanno contato molto per me, molto più che non ad esempio Croce o altri filosofi italiani. La grande domanda se è possibile, nella modernità, una formazione, una *Bildung* completa dell'individuo e dunque se è possibile un *Bildungsroman* la devo alla cultura tedesca. Ma la mia sintassi, cioè il mio modo di dare ordine al mondo e di rappresentarlo, di sentirlo è assolutamente indissolubile dalla sintassi, dalla lingua italiana. Ho scritto parecchi articoli, anche per i giornali tedeschi, e naturalmente pubblicazioni germanistiche in tedesco senza alcun problema, ma non sarei mai capace di scrivere un racconto in tedesco. Non perché non conosca la lingua, il lessico, la sintassi, ma la musica con cui sento e guardo la vita è assolutamente legata alla lingua italiana. Poi ci sono singole parole; ad esempio per me il mare è più 'blau' che non azzurro, o blu; i *Lieder* tedeschi hanno contato e contano per me in modo profondissimo ma scrivere, soprattutto fiction, posso farlo soltanto in italiano.

Passiamo a un altro aspetto. Abbiamo già detto che Lei nei romanzi si concentra spesso su personaggi minimi, vinti della storia. Fra questi ci sono anche molte figure femminili: quella parte dell'umanità che, in una storia scritta e fatta soprattutto dagli uomini, è solitamente relegata ai margini ed è spesso vittima della barbarie. Nell'ultimo romanzo si parla di una genealogia femminile di Luisa e anche di altre figure femminili. Non sono donne idealizzate, sante o perfette, però c'è un passo molto forte nel romanzo nel quale si fa capire come il genere femminile ha sofferto per la propria identità perché sottomesso, controllato, limitato dal genere maschile. Potrebbe allora soffermarsi sulla funzione della figura femminile nei Suoi romanzi?

Anzitutto va detto che io sono arrivato relativamente tardi alla letteratura, alla fiction; il primo racconto, *Illazioni su una sciabola*, è del 1984, quando avevo già scritto molti saggi. Può darsi che la familiarità con i grandi testi che cercavo di interpretare mi abbia intimidito, non so. Certo, fin da bambino avevo la passione di scrivere; ho cominciato copiando da un'enciclopedia certe voci, ad esempio la voce 'tricheco'; dimostrando già allora un amore per l'inventività del reale copiavo e riportavo con molta esattezza i dati, peso e colore dell'animale, territori in cui viveva e così via, ma poi aggiungevo delle storie inventate, una lotta con l'orso bianco, un inseguimento da parte di cacciatori e così via. Ancora più tardi, nella scrittura d'invenzione, sono arrivato alla figura femminile, anche se le presenze femminili hanno contato da sempre e molto nella mia vita. Non sto parlando della vita sentimentale, ma anche delle amicizie, del rapporto con amiche. Credo di essere stato molto influenzato dal legame che univa mio padre e mia madre e anche il mio rapporto con la donna è stato molto felice. Nella vita sentimentale e nell'amicizia, nella collaborazione.

Fondamentale è stata Marisa, mia moglie che è mancata ventidue anni fa, che ha scritto un libro, *Verde acqua*, raccontando, tanti anni dopo, la sua difficile esperienza di bambina italiana nata a Fiume che ha dovuto lasciare tutto, nell'immediato dopoguerra, quando dopo le violenze italiane contro gli slavi era venuta l'ora della vendetta e molti italiani hanno abbandonato le loro terre e le loro case. Anche Marisa ha vissuto per anni in un campo profughi. Raccontando questa esperienza, senza alcun risentimento e senza alcuna preoccupazione di essere *politically correct*, raccontando dunque la storia di quella che era una bambina che si era sentita minacciata dal mondo slavo, ha scoperto le radici anche slave della sua

famiglia e di lei stessa, prima rimosse per nazionalismo italiano. Ha scoperto di far parte anche di quell'altro mondo, di essere anche dall'altra parte; ha imparato perfettamente il croato, ha vissuto come un'italiana con una marcia in più. Una cosa molto interessante l'ha detta una volta a proposito di lei Rossana Rossanda, grande intellettuale e figura politica italiana, che non ha mai conosciuto Marisa ma che ha molto apprezzato la sua opera. Una volta a Roma, a proposito di *Verde acqua*, diceva che nel mondo di Marisa le genealogie sono soprattutto femminili e che le vicende sono narrate dal punto di vista di personaggi femminili che vivono per così dire al di sotto della Storia. C'è chi vive nella Storia, ha detto la Rossanda, e chi invece vive sotto la Storia e in entrambi i casi, ha aggiunto malinconicamente, si guadagna qualcosa e si perde qualcosa. Per me è stata certamente la vita insieme a Marisa che mi ha portato anche nella letteratura ai personaggi femminili. Il primo libro dove c'è veramente una presenza femminile, anzi più di una, è *Danubio* e poi questa presenza, queste presenze vanno crescendo. Non sto parlando di libri come *Lei dunque capirà*, che è tutto presenza e voce femminile, ma anche di libri come *Alla cieca*, *Non luogo a procedere*, in cui la presenza femminile è essenziale. In questo senso, così come forse senza di me Marisa non avrebbe scritto *Verde acqua*, io senza di lei non avrei scritto *Danubio* e gli altri libri che sono seguiti.

Un tema che si ricollega alla presenza femminile è quello dell'amore, che nell'ultimo romanzo è molto presente, ma in un senso ambiguo. Perché soprattutto all'inizio il collezionista parla della devastante potenza dell'amore: 'non fate l'amore perché l'amore è guerra'. La guerra sembra comprendere tutto, non solo nel mondo umano, ma anche in quello animale e vegetale; si parla di cactus spinosi, di piante carnivore, di formiche tagliatrici e anche dell'amore, del sesso, della riproduzione in termini di guerra. Però via via che il racconto procede l'amore risulta un tema cardine del romanzo, assumendo significati diversi e permettendoci anche di capire sempre meglio le storie dei protagonisti. Qual è stata la Sua motivazione per attribuire un ruolo così profondo ma anche ambiguo all'amore in un romanzo sulla guerra e la violenza?

Il collezionista, nel romanzo, il maniaco collezionista certamente dice la verità ma la dice in modo distorto, alterandola. La dice in un modo che, preso alla lettera, è assolutamente insensato. Quello che dice sulla guerra dei sessi, sulla vita come guerra, è una di quelle distorsioni che, proprio attraverso le distorsioni e la loro intensità – come attraverso la caricatura – fanno apparire con violenza una verità profonda e spesso taciuta. Una verità che tuttavia dev'essere per così dire ricomposta con la ragione, perché scaturita dal delirio.

Certamente esiste una componente inevitabile conflittuale in ogni vita, fin dai bambini che litigano per un giocattolo e che spesso rivelano una inconsapevole e involontaria ma profonda crudeltà. Ma il protagonista del mio libro – che poi non è affatto il protagonista di *Non luogo a procedere*, perché la vera protagonista è Luisa, la donna incaricata dopo la sua morte di portare a termine il museo, il romanzo è la storia della sua vita, dei suoi sentimenti – dice delle cose essenziali ma la sua maniacalità impedisce di vedere quella che è la completezza, la epicità, la totalità ad esempio dell'amore, una totalità in cui ogni elemento singolo trova il suo posto. Certamente io credo che anche negli amori più felici ci siano momenti conflittuali, non è il caso di abbandonarsi alla visione idillica, kitsch, in cui si va manina nella manina. Ci sono grandissime opere d'arte che fanno capire l'amore attraverso la sua conflittualità – pensi a quel grande libro d'amore che sono *Les liaisons dangereuses* di Pierre Choderlos de Laclos. La visione dell'amore che è più vicina alla mia è quella che attraversa la storia di Luisa, in cui c'è anche un altro tema che io sento molto, cioè

dell'amore che in qualche modo non finisce mai, neanche quando finisce materialmente. Un amore che talvolta può anche essere sentito dolorosamente dagli altri, come quando nel mio romanzo Luisa, bambina, attraversa Piazza Unità a Trieste dando una mano alla mamma e una al papà e vede ad un tratto uno sguardo tra i suoi genitori, uno sguardo di amanti in cui lei, in quel momento, non c'è.

C'è un altro passo molto bello nel romanzo, a proposito proprio del padre di Luisa, che quando è in servizio in Germania per la prima volta non è discriminato. Si sente, diciamo, a casa in un paese che non è il suo. Quindi si sente in patria in un altrove. Questo mi sembra un punto veramente molto forte nel romanzo ma anche qualcosa che ritorna in molte Sue opere. L'idea dell'identità, cioè essere se stessi ma non in patria. Ma forse significa anche negare se stessi conoscendo l'altro.

È un elemento anche storicamente ben preciso. I tedeschi avevano perseguitato altri e ora ne pagavano il fio, ma la pelle nera, non esistendo o quasi in Germania, non era un problema. Nonostante questo lui, il padre di Luisa, si accorge quasi con sgomento che può esserci un mondo – perfino il mondo di quelli che fino a poco fa erano stati i nemici, dato che lui è un soldato americano, e i nemici si battevano per un regime spaventoso e orrendo – in cui un nero può andare in un bar mentre sua sorella a Londra no.

C'è una sbagliata esaltazione dell'identità e una altrettanto sbagliata esaltazione della diversità. C'è anche una sbagliata celebrazione del relativismo. Come ha scritto in un bellissimo saggio Tito Perlini, c'è un relativismo per così dire buono, quale sacrosanta correzione, autocorrezione nella ricerca della verità, contro la pretesa di averla trovata e di possederla. Ma questo è ben diverso dal relativismo malvagio secondo cui ognuno ha la sua opinione, uno dunque pensa che si possano linciare i neri e un altro no e amici come prima, cosa orrenda. Come ha scritto Todorov, bisogna saper conciliare il massimo di relativismo possibile con un minimo di valori etici assolutamente irrinunciabili, non più negoziabili. Anche un dialogo, il dialogo, sale della vita, ha i suoi limiti. Dialogo vuol dire mettersi in gioco e quindi se dialoghiamo con qualcuno su qualcosa da punti di vista molto diversi dialoghiamo veramente soltanto se siamo disposti, a un certo punto, se gli argomenti dell'altro sono più convincenti, a lasciarci convincere. Ad esempio, se io discuto sul welfare con qualcuno che lo nega, io ho le mie convinzioni molto forti a suo favore e mi batto per esse, però sono a priori disposto, qualora venga convinto da argomenti decisivi, a cambiare idea. Ma se mi si dice dialoghiamo se è lecito o no uccidere un bambino, io non dialogo, perché ho già deciso, ho già chiuso questa precisa frontiera morale. Ci sono certi valori su cui non siamo e non dobbiamo più essere disposti a discutere – ad esempio sul diritto delle donne di andare a scuola. Non c'è niente da discutere; se qualcuno vuole impedirlo con la forza, bisogna imporlo, se necessario anche dolorosamente, con la forza.

Si parla sempre di Trieste come un osservatorio particolare per riflettere sulla realtà in virtù del suo essere 'periferia', luogo di frontiera. Una situazione simile a quella della Sardegna e al modo in cui viene percepita in rapporto all'identità italiana. C'è un passo bellissimo in un romanzo dello scrittore sardo Sergio Atzeni in cui si dice: 'Non potevamo fermare il ciclo dell'uomo, nessuno può fermarlo. Dovevamo incontrare gli altri uomini, per crescere. L'incontro ha un costo, pagarlo è inevitabile'. L'altro ci viene incontro magari con gli eserciti però alla fine dovremo confrontarci.

Mio figlio, che è professore ordinario di Economia in Francia, ha scritto un libro che si chiama *Al margine* e che sarà tradotto in tedesco. È un libro sul rapporto tra margine e centro in ogni campo – in letteratura, in democrazia, in politica, in economia. Alla fine si dice che il margine, pur ignorato e talvolta vilipeso, conosce il centro, mentre il centro non conosce il margine; Trieste conosce Roma molto meglio di quanto Roma conosca Trieste e a Trieste, lui scrive, gli sloveni sono forse i più veri triestini, perché conoscono gli italiani meglio di quanto gli italiani conoscano loro, a cominciare dalla lingua. Il margine è dunque spesso una condizione di minoranza – sto parlando in generale, non di Trieste – talora osteggiata, ma ha anche i suoi punti di forza.

Spostiamo il discorso sulla ricezione e il rapporto con il lettore. Il contesto attuale è abbastanza complicato: si parla spesso di lettori alla ricerca di appagamenti un po' veloci, facili e, per quanto riguarda la lettura, prevalgono i testi di genere come la fiction criminale, testi di facile uso e consumo. Ecco la parola consumo anche per un tipo di letteratura. La Sua opera naturalmente non rientra in questa categoria. È un'opera che richiede un impegno intellettuale dal lettore, richiede attenzione e pazienza. Richiede tempo. Quel tempo che la velocità della nostra epoca sembra non concedere. Allora, che tipo di lettore Lei immagina di avere e che cosa è quindi la lettura di un Suo libro? Che cosa vuole portare a questo lettore?

Il rapporto con i lettori è estremamente interessante ed è diverso per quel che riguarda i lettori degli articoli sul *Corriere* e i lettori dei libri. Per quel che riguarda i lettori dei libri, anzitutto va detto che ci sono per così dire delle reazioni, pur estremamente differenziate, tra un lettore e un altro, che tuttavia hanno pure un carattere collettivo nazionale. L'accoglienza di un libro è anche diversa non solo in primo luogo da lettore a lettore ma anche, e in modo forte, da paese a paese. Le reazioni, l'accoglienza più calorosa, più entusiasta, straordinariamente acuta, partecipe e congeniale, è quella – non parlo dell'Italia – che ho avuto in Spagna e nei paesi di lingua spagnola, ad esempio nei paesi dell'America Latina. Fra l'altro, non ci sono mai stati fraintendimenti, equivoci o malintesi, che guastano sempre la lettura, anche quando si accompagnano all'entusiasmo. Se uno suona il violino e gli dicono che ha suonato meravigliosamente il pianoforte può essere contento del complimento ma imbarazzato per l'equivoco. Ad esempio in Austria, l'equivoco, accompagnato quasi sempre a giudizi assai favorevoli ed entusiasti, è stato frequente: forse perché l'impressione destata a suo tempo dal *Mito absburgico* ha fatto sì che io venissi interpretato, accolto, e anche aspettato in ogni mio nuovo libro, come un autore di saggi anche quando si trattava di romanzi. Paesi in cui i miei libri hanno avuto e hanno grande risonanza sono appunto la Spagna, la Francia, la Svezia, la Polonia e altri ancora.

Sono paesi in cui la lettura dei miei libri mi ha portato a contatto anche personalmente, individualmente con molti singoli lettori. Così è successo anche in Norvegia e in Danimarca. Nei Paesi Bassi ho avuto critiche di straordinaria qualità – non parlo dei giudizi positivi o meno, ma della forza con cui si coglie l'essenza di un libro, lo si analizza e lo si interpreta. Anche qui ci sono stati e ci sono, tra me e i lettori, contatti personali e gli incontri pubblici sono sempre stati entusiasmanti. In Germania all'inizio c'era il pregiudizio nei confronti del 'professore', categoria verso la quale si ha una grande diffidenza quando il professore esce dai suoi territori tradizionali. Poi questo è stato superato e, da *Danubio* in poi, anche in Germania l'accoglienza è stata entusiasta e grande, larga. Credo che uno dei motivi dell'accoglienza particolarmente calda in Spagna sia il fatto che in quei paesi, prima di pubblicare *Danubio*, io non avevo pubblicato nulla ed ero assolutamente ignoto, sconosciuto. Non c'era dunque alcuna attesa in qualche modo già precostituita e poi credo che quando è uscito *Danubio* in Spagna, quest'ultima stava vivendo un momento

di grande trasformazione, dalla vecchia società e cultura formatesi nel franchismo alla nuova situazione. Era come un grande trasloco spirituale, in cui, come in ogni trasloco, si scoprono nuovi paesaggi, finestre aperte su altre realtà, e ci si allontana anche da altri. E poiché questo sentimento di un trasloco spirituale è fondamentale in *Danubio*, forse questa è stata la prima corda di un'affinità elettiva destinata ad accrescersi col tempo. Interessanti sono anche state le reazioni nei paesi extraeuropei, in particolare nel Vietnam e in Cina.

Un problema interessante è quello costituito dalla 'difficoltà' che alcuni attribuiscono ai miei testi, anche e forse in particolare *Danubio*. È curioso che, ad esempio, *Danubio* sia risultato un libro difficile, troppo colto per alcuni insegnanti e invece facile e accessibile per parecchi lettori molto semplici, digiuni di vera e propria cultura; persone che non pretendono di sapere e conoscere a priori il mondo che viene raccontato, che magari pensano che anche Grillparzer sia un personaggio inventato, in *Danubio*, come Amedeo, ma giustamente non se ne preoccupano perché quello che conta è se il modo in cui io parlo di Grillparzer o di Amedeo tocca qualcosa della loro mente o del loro cuore o no. Ricordo una volta un insegnante che mi disse che *Danubio* era difficile perché, ad esempio, io parlo di uno scrittore, Robert Flinker, che è pressoché sconosciuto. Come gli ho risposto, se Robert Flinker, nome vero di un uomo realmente esistito, fosse stato ad esempio il capitano di uno dei battelli del Danubio, quel professore non avrebbe avuto alcuna difficoltà perché non avrebbe preteso o aspettato a priori di conoscere tutti i comandanti dei battelli sul Danubio. Ma, come non si possono conoscere tutti i comandanti di barche non si possono conoscere nemmeno tutti gli scrittori. Io di Robert Flinker racconto la storia, semplicemente la storia di un uomo e poco conta che quest'uomo sia stato scrittore, cameriere o magistrato. Racconto di quest'uomo che era un romeno di lingua tedesca e di identità ebraica, che si è nascosto durante il nazismo riuscendo a sopravvivere, che ha avuto lo choc di vedere che la liberazione dal nazismo coincideva con l'instaurazione dello stalinismo, che poi si è innamorato infelicamente e si è suicidato. Quest'uomo ha scritto anche due romanzi e io racconto la sua vita, in cui c'è la sua storia infelice d'amore, la sua angoscia di perseguitato, ci sono i due romanzi e così via. Non so se ho raccontato bene o male la sua storia, non spetta a me dirlo, ma non c'è nulla di difficile; è soltanto la deformazione professionale, paradossalmente dovuta a una cultura abbastanza elevata, che ha fatto scattare in quel professore il campanello d'allarme della difficoltà. Invece è incredibile quello che mi scrivono anche lettori di cultura veramente elementare, che capiscono tante cose e talora le fanno scoprire anche a me stesso.

Altra cosa è il rapporto con i lettori dei giornali. Io scrivo da cinquant'anni sul *Corriere della Sera* (mi hanno anche festeggiato per questi cinquant'anni e ristampato, nello stesso giorno, il vecchio primissimo articolo del 1967). Scrivo di vari argomenti e ricevo varie lettere. È un rapporto interessantissimo. Lettori che ringraziano, chiedono spiegazioni o notizie, correggono, lodano, protestano, aggiungono elementi personali che hanno a che vedere con il tema del mio articolo. Lettori che mi scrivono anche da ospedali, da carceri, anche da un carcere duro, uno di quelli che alberga i condannati all'ergastolo ostativo, che non prevede la possibilità di uscire prima dalla galera. Casi complicati e anche terribili. Poi ci sono i matti, le matte; ce ne era uno – ora deve essere morto – che mi scriveva da una clinica psichiatrica, lunghissime lettere scritte in un perfetto italiano, in uno stile musicale ma assolutamente prive di senso, bolle d'aria del nulla. Io pensavo che forse ero per lui l'unico canale col mondo e gli rispondevo, gli rispondevo naturalmente con lettere molto semplici e banali, finché lui mi ha proposto di pubblicare il nostro epistolario, in cui le sue torri di delirio avrebbero travolto le mie lettere di auguri di buon Natale e così via. Una matta che per ventidue anni ha scritto, indirizzandole al *Corriere*, una lettera al giorno. Poi ci sono le lettere

di insulti, per ragioni politiche; insulti che vengono da lettori militanti o simpatizzanti nella Lega oppure in Forza Italia. E a questi insulti bisogna rispondere con molta cattiveria e durezza, specie quando arrivano da gente che si intuisce benestante e tranquilla e presuntuosa e che va colpita senza pietà. Comunque questo rapporto con i lettori è una delle cose più belle che devo all'esercizio della scrittura, anche se talora è molto stancante, perché passo molto tempo a rispondere, personalmente, a ognuno. Per non parlare di coloro che mi inviano i loro testi inediti, quattro o cinque al giorno, venti alla settimana, ottanta al mese... E io rispondo, spiegando che materialmente non mi è possibile leggerli, e non per disinteresse ma perché non potrei leggere nemmeno tutte le opere di Mann, Kafka e Dostoevskij se mi arrivassero ogni giorno.

Vorrei finire raccontandovi un buffo episodio, una storia che per fortuna, per me e per l'editore, è finita bene. In un certo capitolo di *Non luogo a procedere*, quando descrivo i giorni che precedono di poco la conversione del maniaco collezionista, quando il maniaco dopo aver incontrato quella donna ed essersi sciolto nel caldo della vita, si dedica non a sterile collezionismo ma alla ricerca di quella terribile verità di nomi cancellati, io immagino che lui copi, da una toilette pubblica, una frase volgare, chiaramente scritta da una donna, un invito osceno appena accennato: se ti piace ecc. ecc. telefona... Naturalmente ho inventato un numero di telefono col prefisso di Roma, dato che la scena si svolge a Roma. Per fortuna la correttrice di bozze di Garzanti è andata a controllare questo numero e ha scoperto che esiste e corrisponde al numero di una rispettabilissima signora romana... Se questa mai abbastanza ringraziata correttrice di bozze non avesse cancellato quel numero, sarebbe successo chissà quale disastro legale e io magari non sarei qui ad Amsterdam a discutere con voi del mio libro...

Claudio Magris (1939), professore di Letteratura tedesca e austriaca, saggista e pubblicista per il *Corriere della Sera*, è considerato uno dei maggiori scrittori europei, ha ricevuto diverse lauree *honoris causa* ed è stato insignito di numerosi premi letterari e culturali, tra cui il Premio Strega (1997) per l'opera *Microcosmi*, il Premio Erasmus (2001), il Premio Principe de Asturias (2004), il Friedenspreis des Deutschen Buchhandels (2009) e il Kafka-Prize (2016).

Opere citate

Narrativa:

Illazioni su una sciabola, Milano-Roma-Bari, Cariplo-Laterza, 1984.

Danubio, Milano, Garzanti, 1986.

Non luogo a procedere, Milano, Garzanti, 2015.

Saggistica:

Il mito asburgico nella letteratura austriaca moderna, Torino, Einaudi, 1963.

Linda Pennings insegna al Dipartimento di Studi italiani dell'Università di Amsterdam. I suoi studi riguardano prevalentemente la storia della critica, le teorie dei generi letterari e le problematiche della traduzione letteraria. Oltre a saggi e articoli, le sue pubblicazioni comprendono i volumi *I generi letterari nella critica italiana del primo Novecento* (Firenze, Cesati, 1999) e *Polemiche novecentesche, tra letteratura e musica. Romanzo, melodramma, prosa d'arte* (Firenze, Cesati, 2009). Con Monica Jansen ha curato una sezione dedicata a Claudio Magris della rivista olandese di traduzione *Filter* (16/2009). Tra le sue traduzioni letterarie ci sono opere di Italo Calvino e Leonardo Sciascia; di Claudio Magris ha tradotto per l'editore De Bezige Bij di Amsterdam *Alla cieca* (*Blindelings*, 2007, co-traduzione con A. Haakman) e *Non luogo a procedere* (*Het museum van oorlog*, 2017).

Italië Studies
Universiteit van Amsterdam
Spuistraat 134
Amsterdam (Paesi Bassi)
l.n.pennings@uva.nl

Maria Bonaria Urban insegna al Dipartimento di Studi italiani dell'Università di Amsterdam. Le sue ricerche vertono principalmente sulle narrazioni e i processi di memorializzazione di eventi traumatici del passato nella produzione letteraria, nel cinema e nella serialità televisiva. Si occupa anche di Imagologia, letteratura postcoloniale e di genere. Tra le sue pubblicazioni si ricordano la monografia *Sardinia on Screen. The Construction of the Sardinian Character in Italian Cinema* (Amsterdam-New York, Rodopi, 2013); la curatela di *Le frontiere del Sud. Culture e lingue a contatto* (con R. De Rooij, I. Vedder, M. Scorretti, Cagliari, CUEC, 2011) e, con Monica Jansen, di *Televisionismo. Narrazioni televisive della storia italiana durante la Seconda Repubblica* (Venezia, edizioni Ca' Foscari, 2015) e della sezione tematica *Raccontare la giustizia* per la rivista *Forum Italicum* (2017).

Italië Studies
Universiteit van Amsterdam
Spuistraat 134
Amsterdam (Paesi Bassi)
m.b.urban@uva.nl

Tradurre *Non luogo a procedere* di Claudio Magris*

Linda Pennings

Un romanzo molteplice

Non luogo a procedere di Claudio Magris, edito nel 2015, è un romanzo magistrale che contiene un'infinità di storie in cui ritornano i grandi temi che caratterizzano l'opera dello scrittore: guerra e pace, amore e odio, memoria e oblio, la Storia, il mare, il viaggio, l'identità, la frontiera come ponte e come barriera.¹

La trama parte da un punto concreto nello spazio e nel tempo – la Risiera di San Sabba, il campo di concentramento nazista a Trieste operativo dal 1943 al 1945 – per espandersi a tutte le epoche dell'umanità e a tutti i continenti del mondo. Il libro esplora la rimozione, nella memoria collettiva, delle colpe dei collaborazionisti della Risiera, che non hanno mai pagato per le loro azioni, neanche dopo i processi degli anni Settanta, conclusi con un 'non luogo a procedere'.²

In una struttura a cornice altamente originale viene raccontata la storia del bizzarro collezionista di armi che sogna di costruire un museo della guerra per la pace e che, ossessionato dal raccogliere tutte le tracce della Storia, copia nei suoi taccuini i nomi dei complici italiani dei nazisti che i detenuti della Risiera avevano inciso sulle mura del lager; nomi poco dopo coperti da uno strato di calce e infine distrutti in un rogo, in cui muore anche il collezionista stesso.

A questa storia si intreccia quella di Luisa, figlia di un'ebrea triestina e di un sergente afroamericano dell'esercito alleato, che ha l'incarico di elaborare il progetto del Museo. Il flusso dei pensieri dei due protagonisti e le descrizioni dei singoli oggetti che verranno esposti nel museo evocano le vicende della grande Storia: la diaspora ebraica, la tratta degli schiavi africani, le sottomissioni coloniali, la persecuzione dei neri, l'olocausto; ma anche le vite individuali travolte da questa Storia: quelle di Sara, di Čerwuiš, di Frič, di Schimek, di Perla e di Luisa de Navarrete.

Non luogo a procedere è un romanzo molteplice, polifonico, enciclopedico. La pluralità dei racconti intrecciati comporta un insieme di richiami intertestuali, di voci, di lingue e di stili. La narrazione italiana è intessuta di parole e frasi in dialetto

* Questo contributo è stato presentato in parte in occasione della serata *Conversando con Claudio Magris*, tenutasi presso l'Istituto Italiano di Cultura di Amsterdam il 24 ottobre 2017.

¹ C. Magris, *Non luogo a procedere*, Milano, Garzanti, 2015. Per una concisa visione d'insieme dell'opera e del pensiero di Claudio Magris si veda: R. Lunzer, 'La poetica di Claudio Magris', in: F. Bianco & J. Špička (a cura di), *Perché scrivere? Motivazioni, scelte, risultati. Atti del convegno internazionale di studi, Olomouc 27-28 marzo 2015*, Firenze, Cesati, 2017, pp. 123-132.

² Nel titolo dell'edizione olandese la sentenza giuridica – 'Geen grond voor vervolging' – è stata sostituita da *Het museum van oorlog* (Il museo della guerra), traduzione di L. Pennings, Amsterdam, De Bezige Bij, 2017. Purtroppo sul titolo, parte integrante dell'opera letteraria, il traduttore non ha voce in capitolo.

triestino, in tedesco, inglese, francese, sloveno, serbo-croato, ceco, polacco, spagnolo, yiddish, in latino e in lingue creole e indiane. Numerosi sono anche i registri che si alternano nello scorrere impetuoso delle vicende: la descrizione particolareggiata di armi, il linguaggio burocratico, la riflessione filosofica, i versetti popolari, il ragionamento infantile, il flusso di coscienza delirante, la descrizione metaforica e l'espressione lirica.

Come tradurre Magris?

È possibile rendere in una traduzione questa complessità eterogenea che nel romanzo si compone in sintesi unitaria? È forse vero – come ha affermato Italo Calvino – che 'il traduttore letterario è colui che mette in gioco tutto se stesso per tradurre l'intraducibile'?³ Comunque sia, è anche corretto quello che ha affermato il traduttore in neerlandese dell'opera di Gadda, Frans Denissen, che 'intraducibile' è l'unica parola che nel dizionario del traduttore può (o deve) mancare.⁴

Lo stesso Claudio Magris, pur sostenendo che 'tradurre è impossibile ma necessario',⁵ dimostra che la necessità pratica prevale pur sempre sull'impossibilità teorica. Lo attesta non solo come traduttore di saggistica, narrativa e teatro dal tedesco – esperienze a suo dire decisive per la sua scrittura – ma anche come autore tradotto, che intrattiene un continuo dialogo con i suoi traduttori in tanti paesi. Un dialogo che, per ogni suo libro, comincia con un'ampia serie di note redatte per i traduttori, in cui lo scrittore fornisce informazioni, per esempio, sulle fonti delle citazioni implicite, sull'origine storica o fittizia di fatti o personaggi, ma anche spiegazioni di atmosfere o stati d'animo che aiutino a capire meglio il significato e le sfumature delle parole scelte. Il dialogo continua poi nella corrispondenza personale, in cui l'ultima parola è sempre riservata al traduttore.

La domanda 'come tradurre Magris?' può avere una sola risposta per un traduttore o una traduttrice come me che nutre un profondo amore e rispetto per la sua opera e che desidera offrire al lettore straniero un'esperienza di lettura identica a quella del lettore italiano. In maniera fedele, ma nel senso definito da Magris stesso, cioè con una fedeltà assolutamente libera, che consente al traduttore di assumersi la libertà di ricorrere a tutte le piccole infrazioni ritenute necessarie per raggiungere una fedeltà più profonda.⁶

Questa fedeltà implica essenzialmente, nel pensiero di Claudio Magris, rendere la forza suggestiva del racconto che emerge dal ritmo delle frasi, dalla musica delle parole: 'un testo letterario vive essenzialmente nel suo ritmo ed è soprattutto questo ritmo che una traduzione deve essere in grado di rendere'.⁷ In questo romanzo il ritmo con la sua 'aura evocativa' sta nell'andamento meandrino delle frasi, tendenti all'oralità, con l'abbondanza di virgole e di incisi racchiusi fra trattini; ma il ritmo sta anche nella fitta trama di allusioni implicite, di ambiguità, di riferimenti non chiariti, di parole straniere o estranianti; elementi insomma la cui spiegazione, esplicitazione e normalizzazione distruggerebbe il senso profondo del testo. '[L]a difficoltà in qualche modo deve rimanere – dice Magris – bisogna correre il rischio di

³ I. Calvino, 'Tradurre è il vero modo di leggere un testo', in: *Saggi 1945-1985*, a cura di M. Barengi, Milano, Mondadori, vol. II, p. 1826-1827.

⁴ F. Denissen, 'Verantwoording', in: C. E. Gadda, *De leerschool van het lijden*, traduzione di F. Denissen, Amsterdam, Athenaeum-Polak & Van Gennep, 2011, p. 261.

⁵ C. Magris, 'Impossibile ma necessario', in: L. Avirović & J.M. Dodds (a cura di), *Umberto Eco, Claudio Magris. Autori e traduttori a confronto. Atti del convegno internazionale, Trieste 27-28 novembre 1989*, Udine, Campanotto, 1993, pp. 169-174.

⁶ Idem, 'Un po' complice, un po' rivale: il traduttore è un vero coautore' (2006), in: I. Carmignani (a cura di), *Gli autori invisibili. Incontri sulla traduzione letteraria*, Nardò, Besa, 2014, pp. 31-37.

⁷ Idem, 'L'autore e i suoi traduttori', in: M. Bertuccelli (a cura di), *La traduzione d'autore*, Pisa, Plus, 2007, p. 39.

non essere capiti, proprio come nella vita. Lo scrittore non deve prendere paternalisticamente per mano il lettore [...], l'ideale è che il lettore [...] ripercorra il suo stesso cammino'.⁸

La grande sfida nel tradurre il romanzo è stata di riprodurre, senza mai infrangerlo, l'andamento di questo ritmo in una lingua, il neerlandese, che grammaticalmente e melodicamente sembra così diversa dall'italiano, ma che dopo un intenso processo di adattamento e limatura risulta alla fine capace di assumere pressappoco la stessa cadenza e musicalità.

Molteplicità stilistica: l'accumulazione

Nella cadenza delle frasi meandriche e nel ritmo incalzante della narrazione si riflette la molteplicità caotica e inafferrabile del mondo rappresentato. L'inscindibile nesso tra forma e contenuto si manifesta, oltre che nella pluralità di richiami intertestuali, di voci, di lingue e di toni, nell'essenziale tratto stilistico delle sequenze accumulative, che si presentano sotto forma di enumerazione – tipi di armi, specie di cactus, nomi di popoli indigeni, elenchi di cose disparate – oppure di catene di due, tre o più sostantivi, aggettivi o verbi tra loro correlati.

Per esempio, nel confronto tra la risonanza magnetica di un tumore e la fotografia di Villa Geiringer:

Si assomigliano, quelle macchie scure, quelle crepe iridescenti, quei muri corrosi e sbrecciati, un rodere e corrodere e premere da dentro, da fuori, dappertutto. (244)

Ze lijken op elkaar, die donkere vlekken, die iriserende barsten, die afgebrokkelde en opengereten muren, een afslijten en inbijten en wegdrücken van binnenuit, van buitenaf, overal. (266)

Nella descrizione di una pietra caduta dal municipio di Trieste, colpito dai tedeschi:

Pietra immobile, in cui miliardi di elettroni impazziti corrono, volteggiano, si scontrano, si respingono, si distruggono, si elidono; urla di dolore e di strazio per ogni particella, per ogni uomo strizzato, polverizzato, pietrificato, ma non si vede e non si sente niente. (252-3)

Een roerloze steen, waarin miljarden dolgedraaide elektronen voortrazen, rondwentelen, botsen, elkaar verdringen, kapotmaken, uitschakelen; kreten van pijn en ontzetting van elk deeltje, elke mens die vermorzeld, verpulverd, versteend raakt, maar er is niets te zien en niets te horen. (276)

O nella descrizione dell'anima di Sara, travolta da una terribile scoperta:

Parole arrivano al suo orecchio, immagini, sguardi aggressivi o elusivi, volti cortesi ma come deformati e malvagi, scintille sparpagliate di quella folgore guizzano da un neurone all'altro, sgusciano come serpi fra le sinapsi, risalgono lungo il midollo spinale, percorrono velocissimi le vie della corteccia sino al suo quartier generale, ma il Comando supremo è riluttante a prenderne atto, a farle sapere quello che Sara con tutto il suo cuore e il suo cervello non vorrebbe sapere e non sa di non voler sapere. (117)

Woorden bereiken haar oor, beelden, agressieve of ontwijkende blikken, beleefde maar vervormde en kwaadaardige gezichten, rondspattende vonken van die bliksemschicht flitsen van de ene neuron naar de andere, glijden als slangen tussen de synapsen, kruipen langs het ruggenmerg, doorlopen de wegen van de hersenschors tot aan haar hoofdkwartier, maar het

⁸ Idem, 'Un po' complice, un po' rivale', cit., p. 33.

Oppercommando weigert er nota van te nemen, haar te laten weten wat Sara met heel haar hart en hoofd niet zou willen weten en niet weet niet te willen weten. (126)

Livia Tonelli, analizzando i binomi di aggettivi come uno dei tratti stilistici dominanti di *Danubio*, individua in essi tre tipi di parallelismi, tipici della poesia: combinazioni di aggettivi con lo stesso suffisso derivativo, con lo stesso schema accentuale e con allitterazione fonetica.⁹ Anche Barbara Ivančić, richiamandosi a questo studio e rilevando, oltre ai binomi, catene più lunghe di varie classi di parole in *Alla cieca*, ne sottolinea l'importanza al livello della poeticità e dell'aura evocativa della scrittura, come pure la difficoltà che esse comportano sul piano della traduzione.¹⁰

La figura dell'accumulazione, già dominante nelle opere precedenti, si presenta ancora più pervasiva in *Non luogo a procedere*, in cui le frequenti corrispondenze ritmiche e foniche tra i membri delle sequenze accumulative conferiscono unità poetica all'eterogeneità e contraddittorietà della realtà narrata. In effetti, la traduzione di questo romanzo comprende anche la ricreazione di questi elementi poetici di cui la prosa è infarcita. Cito alcuni esempi di queste sequenze binarie, ternarie e quaternarie con parallelismi ritmici e allitterazioni, rime o assonanze, per brevità isolati dal loro contesto sintattico:

occhi <u>febrili</u> , <u>furbeschi</u> (9)	<u>schichtige</u> , <u>schrandere</u> ogen (7)
fra le <u>lame</u> e i <u>lacci</u> (32)	met <u>klngen</u> en <u>klemmen</u> (31)
di <u>occultamento</u> e di <u>oblio</u> (320)	van <u>verduistering</u> en <u>verdringing</u> (351)
<u>leggera</u> , <u>lieve</u> (316)	<u>licht</u> en <u>lieflijk</u> (346)
<u>immensa</u> e <u>indifferente</u> (313)	<u>ontzaglijk</u> en <u>onverstoobar</u> (343)
<u>grande</u> e <u>grosso</u> e <u>grasso</u> (234)	<u>struis</u> <u>sterk</u> en <u>stevig</u> (256)
<u>carta</u> , <u>confusa</u> , <u>proliferante</u> (54)	<u>papier</u> , <u>warrig</u> , <u>woekerend</u> (55)
<u>molli</u> incerte <u>meduse</u> (42)	<u>weke</u> en <u>wazige</u> medusa's (42)
<u>ingrassata</u> <u>indolente</u> <u>imperiosa</u> (316)	<u>diklijvig</u> <u>indolent</u> <u>dominant</u> (346)
<u>lapilli</u> , <u>lava</u> , <u>lingue</u> di fuoco (359)	<u>vulkaangruis</u> , <u>lava</u> , <u>vuurtongen</u> (394)
<u>accendersi</u> e <u>spegnersi</u> (15)	<u>verschijnen</u> en <u>verdwijnen</u> (13)
<u>indecenti</u> e <u>innocenti</u> (317)	<u>onzedig</u> en <u>onschuldig</u> (347)
<u>fragoroso</u> ma <u>silenzioso</u> (117)	<u>luidruchtig</u> , maar <u>geruisloos</u> (126)
<u>paziente</u> e <u>dolente</u> (86)	<u>lijdzaam</u> en <u>lijdend</u> (92)
<u>incomprensibile</u> e <u>incomunicabile</u> (345)	<u>onbegrijpelijk</u> en <u>onbeschrijflijk</u> (378)
<u>rimpiccioliscono</u> , <u>scivolano</u> e <u>spariscono</u> (138)	<u>verkleinen</u> , <u>weggliden</u> en <u>verdwijnen</u> (160)
<u>trovati</u> , <u>acciuffati</u> , <u>azzannati</u> (268)	<u>gevonden</u> , <u>gegrepen</u> , <u>gebeten</u> (294)
<u>soffocandomi</u> <u>sprememi</u> <u>liberandomi</u> (318)	<u>verstikte</u> <u>verpletterde</u> <u>bevrijdde</u> me (348)
<u>rossa</u> , <u>tozza</u> , <u>nera</u> , <u>mortale</u> (318)	<u>rood</u> , <u>log</u> , <u>zwart</u> , <u>doods</u> (349)
a <u>desiderarsi</u> e <u>fuggirsi</u> , <u>amarsi</u> e <u>ferirsi</u> (339)	elkaar te <u>begeren</u> en te <u>verstoten</u> , te <u>beminnen</u> en te <u>verwonden</u> (372) ¹¹

⁹ L. Tonelli, 'Leggere *Danubio* in italiano e in tedesco', in: L. Avirović & J. Dodds (a cura di), *Umberto Eco, Claudio Magris. Autori e traduttori a confronto*, cit., pp. 245-256.

¹⁰ B. Ivančić, 'Als een lemmet. Magris en de januskop van het vertalen', in: *Filter*, 16, 3 (2009), pp. 22-28 (traduzione olandese di C. Arts della relazione 'Tradurre Claudio Magris', presentata alla giornata di studi *Claudio Magris e la traduzione*, Universiteit Utrecht, 4-5 maggio 2009).

¹¹ I pochi esempi dimostrano che, ovviamente, la resa degli aspetti fonici o morfologici nella traduzione spesso non è letterale, in quanto nella maggior parte dei casi la corrispondenza tra le parole prevale sul tipo di corrispondenza. Un'altra operazione ogni tanto inevitabile è stata quella della compensazione, per cui una corrispondenza poetica intraducibile in un luogo è compensata da una corrispondenza aggiunta in un altro luogo.

Naturalmente, questa breve selezione di esempi citati singolarmente non rende giustizia alla complessa tessitura narrativa di questo romanzo molteplice, sulla quale Claudio Magris ha dichiarato in un'intervista: 'lo amo l'armonia, l'ordine, ma non posso non accorgermi dello sconquasso che ci circonda. Non basta dire certe cose, bisogna trovare le parole giuste per farle sentire al lettore'.¹² Al traduttore spetta il difficile ma affascinante compito di trovare, a sua volta, le parole giuste per far sentire le cose al lettore, ricalcando le orme di ogni passo fatto dallo scrittore, senza perdere la minima sfumatura, la minima forza evocativa e poeticità.

Linda Pennings

Italië Studies

Universiteit van Amsterdam

Spuistraat 134

Amsterdam (Paesi Bassi)

l.n.pennings@uva.nl

¹² A. Mezzena Lona, 'Claudio Magris: "Nessuno di noi può dirsi innocente per l'inferno della Risiera"', *Il piccolo*, <http://ilpiccolo.gelocal.it/tempo-libero/2015/10/22/news/claudio-magris-nessuno-di-noi-puo-dirsi-innocente-per-l-inferno-della-risiera-1.12310085> (22 ottobre 2015).

Omaggio a un *exemplum* del Cinquecento femminile

Un primo *companion* per Vittoria Colonna

Recensione di: Abigail Brundin, Tatiana Crivelli, Maria Serena Sapegno (a cura di), *A Companion to Vittoria Colonna*, Leiden-Boston, Brill, 2016, 562 p., ISBN: 22123091, € 193,00.

Emma Grootveld

A Compendium to Vittoria Colonna, quinto volume della 'Text and Studies Series' della Renaissance Society of America, offre uno sguardo variegato sull'importanza culturale di una protagonista dell'Italia rinascimentale. Variegato in quanto l'intento non è quello di offrire un'opera di riferimento definitiva sulla poetessa, bensì di raccogliere una serie di 'scholarly opinions' per aprire il dibattito a 'new questions and new approaches' (6) e per offrire le premesse per una nuova edizione delle *Rime*.

Il *Companion* contiene tredici capitoli, strutturati in cinque sezioni e seguiti da una bibliografia. La prima parte, 'Vittoria Colonna: Life and Letters' (3-38), è sorprendentemente breve: la sua biografia non è resa oggetto di un'attenzione esaustiva, sgravio cui le informazioni reperibili dai singoli capitoli rimediano solo parzialmente, focalizzandosi sulla rete di conoscenze e di amicizie che la poetessa aveva costruito intorno a sé. La dimensione che nel libro riceve maggiore attenzione è di fatto quella sociale: per quanto deliberatamente riservata e ritirata nella sua vita privata di vedova, Colonna emerge anzitutto come figura pubblica. La tematica sociale dà corpo a diversi contributi, a cominciare dallo studio di Adriana Chemello sulla corrispondenza epistolare (cap. 1). Raggruppando le lettere pubblicate e private dell'autrice sulla base delle differenti modalità di scrittura o di circolazione, la studiosa rileva la contraddizione tra il crescente ripiegamento di Colonna sulla vita spirituale e il valore esemplare che la sua figura andava assumendo, dal 1544, per un pubblico vasto, tramite le pubblicazioni a stampa delle *Litere*.

La tensione tra ambito pubblico e ambito privato ispira similmente gli approcci di Abigail Brundin (cap. 2) e di Tatiana Crivelli (cap. 3) nella seconda parte, 'The Poetry' (39-236). Studiando la partecipazione attiva di Colonna alla diffusione manoscritta delle *Rime* presso una cerchia piuttosto ristretta, Brundin indaga la costruzione di un proprio pubblico di lettori, la quale, per quanto avvenisse lontano dal mercato librario, contraddice l'immagine di 'musa privata' solitamente associata alla poetessa (p. 67). Sull'altro lato dello spettro si concentra invece lo studio, offerto da Crivelli, della tradizione a stampa delle poesie e dei protagonisti coinvolti. In quest'ambito Crivelli individua come 'agente' di rilievo la letteratura 'popolare' – categoria in cui rientra anzitutto la *princeps* parmigiana del 1538 –, nelle dinamiche della quale la poetessa non sembra essere voluta intervenire. La rassegna delle varie edizioni elaborata in questo contributo ha il merito di fornire una ricostruzione delle

strategie editoriali che determinarono presentazione, organizzazione macro- e paratestuale ed esegesi della produzione in versi: mostrando come dall'edizione del 1540 le rime chiamate 'spirituali' venissero isolate o messe in evidenza all'inizio delle opere, essa spiega infatti come nella loro canonizzazione l'interesse commerciale prevalse su una struttura da canzoniere petrarchesco più vicina alla presunta concezione originaria. Con il contributo di Maria Serena Sapegno (cap. 4) si passa dalla storia mediatica al corpo della poesia: Sapegno analizza i principali temi e figure elaborati nei versi, soffermandosi purtroppo solo rapidamente sulle allusioni intertestuali e sulle operazioni d'adattamento, che riguardano prevalentemente Petrarca e la *Commedia*. L'esame mette comunque in rilievo una forte consapevolezza metapoetica e una grande originalità nella ricerca di una declinazione 'femminile' da esercitare su un genere profondamente maschile. In essa l'amore matrimoniale e la concentrazione sull'eternità metafisica e spirituale svincolano il soggetto lirico dalla tradizionale funzione-oggetto dotata di una marcata corporeità. Il contributo di Helena Sanson su Vittoria Colonna e la lingua, benché chiuda la seconda parte, fa venire meno il focus sulle *Rime*, esaminando invece la poetessa all'interno del quadro linguistico più vasto di questi anni cruciali per la questione della lingua.

La terza parte, 'Vittoria Colonna and the Arts' (237-348), interrompe l'approfondimento delle opere di Colonna ed è più dispersiva. Dal cap. 6 di Gaudenz Freuler, che fa un tentativo di evincere dalle immagini di Colonna il suo aspetto fisico, emerge come le rappresentazioni di essa seguissero una varietà di tradizioni iconografiche simboliche – devozionali, anticheggianti, storico-leggendarie (Artemisia) o canonico-letterarie (Dante, Boccaccio, Petrarca) che fossero. Maria Forcellino (cap. 7) spiega l'amicizia tra Colonna e Michelangelo tramite una rivisitazione di disegni e quadri di quest'ultimo, facendo al contempo luce sulla condivisione delle loro pratiche e idee religiose. Pur fornendo pochi elementi di analisi musicologica, Anne Piéjus arricchisce il quadro con un contributo sulle rese musicali cinquecentesche dei sonetti di Colonna (cap. 8), mettendo in evidenza la pratica, vivacissima tra metà e fine secolo, di comporre madrigali e *laude* spirituali.

Un approfondimento del pensiero religioso di Colonna, difficile da cogliere nella sua adesione allo spiritualismo viterbese e pre-tridentino, si trova nella quarta sezione, 'Vittoria Colonna and Religion' (349-432), in cui sono indagati i punti di contatto con il cardinale Gasparo Contarini (cap. 9, di Stephen Boid, che tratta la tematica dell'imitazione di Cristo) e il prete Bernardo Ochino (cap. 10 di Emidio Campi, che cerca di risalire alle convinzioni personali di Colonna riguardo ai temi della giustificazione e della mariologia), mentre Reginald Pole è trattato solo sullo sfondo. A chiudere la sezione è un contributo di Eleonora Carinci sull'evangelismo nella prosa religiosa di Colonna (Il *Pianto ... sopra la passione di Christo* e l'*Orazione sopra l'Ave Maria*), in cui è dedicata speciale attenzione all'intrecciatura con la Vergine nel *self-fashioning* di Colonna.

Il titolo della quinta parte 'Vittoria Colonna as Literary Model and Authority Figure' (433-503) è meno adeguato. Il pur meritevole contributo di Diana Robin (cap. 12) dichiara di focalizzarsi 'on the reception of the poems of Vittoria Colonna and nine of her female contemporaries who were anthologized by Giolito and his associates' (433), ma, mentre viene messa in rilievo la singolarità della posizione di Colonna nelle antologie, la ricezione testuale non viene propriamente indagata. Anche nell'ultimo capitolo, in cui Virginia Cox studia il *self-fashioning* come donna esemplare sulla base di modelli classici (Artemisia e Porzia in particolare), l'analisi coinvolge appena l'imitazione letteraria, favorendo invece una lettura tematica trasversale.

Si tratta, tutto sommato, di una voluminosa raccolta di saggi che, nonostante diverse ripetizioni interne ed esposizioni complessivamente non sempre pertinenti o addirittura dissonanti a causa di alcune lacune (come una presenza relativamente

ridotta di analisi testuale o di attenzione per la vita culturale ad Ischia), offre numerosi spunti e una discussione ben equilibrata da un punto di vista dei *gender studies* per chi vuole acquistare o allargare la propria familiarità con l'affascinante figura di Vittoria Colonna.

Emma Grootveld
Ghent University
Groot-Brittanniëlaan 45, geb. B
9000 Gent (Belgio)
emma.grootveld@ugent.be

All roads lead to Florentine patricians

Review of: Elisa Goudriaan, *Florentine Patricians and Their Networks: Structures Behind the Cultural Success and the Political Representation of the Medici Court (1600-1660)*, Leiden/Boston, Brill, 2018, 479 p., ISBN: 9789004346529, € 179,00.

Tessel Luitjens

The patronage of Florentine patricians in the first half of the seventeenth century has remained underexposed for a long time, as most art-historical attention focused on the patronage of the grand ducal Medici court. Over the past fifteen years, however, an increasing number of books and articles have shifted attention to the cultural activities and patronage of individual patrician families. Goudriaan strives to offer the first extensive overview of this patronage, combining findings of her own archival research with the research tradition of the University of Groningen (Patrician Patronage Project), which concentrates on the cultural activities of Florentine patricians, and the research tradition of Leiden University, centring on (cultural) networks in early modern Europe.

The first chapter provides us with a historical and political background of Florence between 1530 and 1670 and helps us understand how the social and political position of the patricians changed in the course of the seventeenth century. After that, Goudriaan shows how the patricians functioned as ambassadors and diplomats, and how they shared a cultural and political world with the Medici. Extensive correspondence makes it clear that the Medici entrusted patricians such as Giovanni Niccolini and Piero Guicciardini to function in a fairly independent manner at the Roman court, although it would have been interesting if Goudriaan had elaborated on the role of patrician's wives and their contacts with other diplomats. Goudriaan shows that there was a culture of mutual consultation, which means that the Medici and the patricians were interdependent. Moreover, the patricians did not only contribute to the Medici collection, but also collected for their own convenience. In this way, Goudriaan convincingly contradicts the long-standing paradigm of the supremacy of the Medici in seventeenth-century Florence.

The thematic approach additionally shows the breadth of the shared cultural world of Florentine patricians and the Medici family. In the last chapters, Goudriaan discusses the cultural academies, to which both the patricians and the Medici actively contributed and where they took part in discussions about literature, art, poetry, theology, and theatre. Furthermore, they worked together in organizing cultural and ceremonial events to honour distinguished guests of the Medici court. Together they created a varied cultural world where vernacular language was discussed, art was used as a diplomatic means and theatre and opera proved exemplary for the whole of Europe. Fascinating is also Goudriaan's fifth chapter about the brokerage activities of Michelangelo Buonarroti the Younger, whose network she analyses in a clear and

intelligent manner, showing how his informal contacts with artists and patrons enriched the cultural world of seventeenth-century Florence and beyond.

The main concern of the book is to demonstrate the ways in which Florentine patricians as a group contributed to the cultural success and social representation of the Medici court in the period of 1600 to 1660. Goudriaan does not have one dominating research question or a clear theoretical framework, which means that her book has no tight structural approach. It is only in the last two chapters of the book that she introduces a theoretical framework of social-, patronage-, and brokerage networks, in order to discuss the activities of Michelangelo Buonarroti the Younger. Moreover, there is no clear definition of terms such as 'cultural success' or 'ways' (in which patricians contributed) or even 'the Medici': who can be considered a 'Medici'? Only the Grand Dukes personally? Or also their siblings and other relatives? To what extent can for instance Cardinal Leopoldo de' Medici (1617-1675) – whose collection recently was the subject of a large exhibition in the Pitti Palace – be seen as a (typical member of the) 'Medici'?

Goudriaan has organized her six chapters thematically rather than chronologically, as each chapter strives to show the different ways in which patricians as a group have contributed to the cultural climate of Florence. This approach ensures that the book gives a rich and varied picture of the patricians and their networks, but if Goudriaan had chosen to place and apply her theoretical framework earlier, it would have resulted in a book in which the patricians as a group would have been pictured more extensively and analytically. Moreover, had she posed a more precise research question about the specific ways in which the patricians as a group contributed to the Medici court, this would maybe have better supported her main concern. Especially in the second and third chapters she could have said more about the ways in which the patricians functioned as a group in the political world of diplomats and ambassadors and in the cultural world of patrons and collectors. Now, instead, the chapters list a number of individual patricians as examples of a larger whole, without defining what precisely that whole is. Hence one could for example wonder to what extent the diplomatic strategies of the two discussed Tuscan ambassadors in Rome, Giovanni Niccolini and Piero Guicciardini, consisting of food gifts and the acquisition of art, should be taken as representative for the larger group of patrician ambassadors.

All in all, this book offers the first comprehensive overview of the cultural world and diplomatic strategies of the Florentine patricians in the first half of the seventeenth century. Although at times lacking a structural framework, it convincingly shows the many ways in which these patricians have contributed to the cultural success and European ambitions of the Medici court between 1600-1660.

Tessel Luitjens

Rijksuniversiteit Groningen

Oude Boteringestraat 34

9712 GK Groningen (The Netherlands)

a.t.luitjens@rug.nl

Una nuova edizione delle *Rime e Lettere* di Michelangelo

Recensione di: Antonio Corsaro e Giorgio Masi (a cura di), *Michelangelo Buonarroti. Rime e Lettere*, Milano, Bompiani/Rizzoli Libri, 2016, 1232 p., ISBN: 9788845282911, € 48,00.

Maria Forcellino

La nuova edizione delle *Rime e Lettere* di Michelangelo uscita nel 2016 non si aggiunge semplicemente alla numerosa serie di edizioni commentate delle *Rime* di Michelangelo succedutesi negli ultimi cinquanta anni ed eredi del lavoro di ricostruzione filologica iniziato nell'Ottocento con Guasti (*Le Rime di Michelangelo Buonarroti pittore, scultore e architetto* pubblicate da Cesare Guasti, Firenze, Le Monnier, 1863) e Frey (*Die Dichtungen des Michelagnolo Buonarroti*, Berlin, G. Grote 1897) ed approdata a quella fondamentale curata da Enzo Noè Girardi (*Rime*, Bari, Laterza, 1960). L'ordinamento 'cronologico' di quest'ultima, per quanto aleatorio come riconosciuto dallo stesso studioso perché la cronologia si basava spesso su una data desunta dalla lettura di un biglietto, da disegni e schizzi che Michelangelo riempiva di versi, era ormai diventato una consuetudine. Adottato da quasi tutti i commentatori successivi ha di fatto segnato la nostra percezione dell'opera poetica di Michelangelo. La presente edizione si pone invece come una proposta radicalmente nuova sotto il profilo ecdotico rispetto alla *vulgata* girardiana.

Il metodo usato dai due curatori per presentare un materiale manoscritto vario, frammentario, mai concepito per la stampa (Michelangelo in vita videro la luce pochi dei suoi componimenti) ed espressione della sua inquieta personalità lungo quasi tutto l'arco della sua vita può essere riassunto come una gerarchia di criteri piuttosto che un criterio unico. Al primo posto si è imposto lo studio della realtà dei manoscritti, proponendo raggruppamenti cui l'Autore stesso aveva dato il proprio consenso – sia pure forse non definitivo – com'è il caso della raccolta degli 88 componimenti messa insieme da Michelangelo in vista forse di una pubblicazione nel 1546 e nota come la *Silloge* o i 50 *Epitaffi* composti per Cecchino Bracci, il nipote prematuramente scomparso di un caro amico dell'Artista, Luigi del Riccio. Sempre tenendo conto della realtà dei manoscritti, si sono differenziati poi i 'frammenti e gli abbozzi' dalle 'forme metriche definitive', queste ultime presentate privilegiando un ordinamento per aggregati tematici e di genere. La sequenza offerta risulta dunque la seguente: *Silloge*; *Rime liriche e amorose*; *Rime comiche, d'occasione e di corrispondenza*; *Rime spirituali e religiose*; *Epitaffi*; *Frammenti ed abbozzi*. All'interno delle sezioni si è stabilito infine un ordine rispettoso della cronologia già fissata dal Girardi. Accompagnano le *Rime* l'epistolario di Michelangelo, riproposto nell'edizione Barocchi Ristori, nella giusta convinzione che la lettura delle rime sarebbe stata più facilmente

contestualizzabile attraverso il rimando alle lettere, dove ritornano alcuni dei destinatari e interlocutori delle poesie.

La produzione poetica di Michelangelo abbraccia un periodo che va all'incirca dal 1503-1504 (nuovi studi paleografici anticipano la composizione del primo sonetto fra 1497 e 1501) al 1560 e tratta d'amore, di amicizia, dell'arte, del peccato, della vecchiaia, della morte. Essa va inquadrata all'interno del gruppo degli artisti-scrittori del Cinquecento italiano, con quella di Leonardo, Pontormo, Cellini, Bronzino e Vasari. Un fenomeno particolarmente fiorentino a Firenze dove si verificarono condizioni storiche, politiche e culturali particolarissime che permisero la nascita del Rinascimento artistico. Non è un caso che siano proprio i componimenti di Michelangelo legati all'attività di artista quelli più felici. Siano essi giocosi e autoironici, come quello del tempo della Sistina (n. 1 della sezione *Rime comiche, d'occasione e di corrispondenza*), o l'epigramma antimediceo solenne e austero che ha per protagonista la figura del *Sonno* delle Tombe Medicee, parte della 'sezione politica' della *Silloge* 'Caro m'è 'l sonno, e più l'esser di sasso, /mentre che 'l danno e la vergogna dura; /non veder, non sentir m'è gran ventura: /però non mi destar, deh, parla basso'. Anche quando si addentra nei territori più ardui della teorizzazione artistica, come nel sonetto 'Non ha l'ottimo artista alcun concetto/ch'un marmo solo in sé non circoscriva/col suo soverchio, e solo a quello arriva/la man che ubbidisce all'intelletto', (n. 57 della sezione *Rime liriche e amorose*) pubblicato dal Varchi mentre Michelangelo era in vita, gli esiti sono quasi sempre felici.

Più ardua risulta invece da sempre la comprensione delle *Rime spirituali e religiose*, che la presente edizione riduce drasticamente a 18 componimenti e fra questi solo 7 riconosce come indirizzati con certezza a Vittoria Colonna degli oltre 70 che ne contava Frey nel 1897, cui se ne aggiungono 13 in maniera dubitativa. Ma anche in questa sezione non mancano esiti felici se si considera che il sonetto di uno dei massimi poeti italiani del Romanticismo, *Alla sera* di Ugo Foscolo, sia stato ispirato in quel suo celebre avvio *Forse*, proprio dall'incipit di uno di Michelangelo (n. 2): 'Forse perché d'altrui pietà mi vegna, /perché dell'altrui colpe più non rida, /nel mie proprio valor, senz'altra guida, /caduta è l'anima che fu già sì degna'.

Va sottolineato che i curatori ridimensionano molto l'interpretazione 'spirituale' in relazione cioè alle teorie riformate di molti di questi componimenti. È il caso per esempio del sonetto n. 10, un sonetto inviato anche a Vasari nel 1555. Nella prima terzina la fede come 'don de' doni' faceva affermare al Campi (*Michelangelo e Vittoria Colonna*, Torino, Claudiana, 1994, p. 61) senza ombra di dubbio che il riferimento a Dio che solo può elargire la salvezza escludendo ogni iniziativa dell'uomo sarebbe un chiaro riferimento al principio della giustificazione per fede. Tale dottrina non fu solo dei Riformati in senso stretto ma condivisa anche – almeno negli anni Quaranta – dagli 'spirituali' di Vittoria Colonna e Reginald Pole con cui Michelangelo fu in stretto contatto ancora negli anni Cinquanta. Un'interpretazione che ha avuto largo seguito.

Le novità maggiori offerte dal nuovo raggruppamento di questa edizione delle *Rime* si registrano però soprattutto nell'ultima sezione, quella dei *Frammenti e abbozzi*, con ricadute significative sull'interpretazione stessa dell'opera poetica di Michelangelo. Rispetto al Girardi che per la sua tendenza a privilegiare il *testo ultimo* (o presunto tale) fu portato a leggere come *fasi preparatorie* di altre poesie testi che sono invece riconoscibili come pezzi autonomi, questa sezione risulta notevolmente arricchita, indipendentemente dalla maggiore o minore completezza e perfezione formale dei frammenti. Molti sono infatti i testi che hanno lasciato lo status di momenti di esercizio di una produzione poetica che da Benedetto Croce in poi è stata considerata 'dilettantistica' e destinata pertanto ad avvicinarsi – senza mai raggiungerla – alla finitezza per quello più ambizioso di abbozzi, simili alle sue sculture lasciate ruvide e incompiute. Per un poeta come Michelangelo, che sembra aver

adottato la poetica del frammento come sua modalità compositiva, è senz'altro una scelta che arricchisce di molto la comprensione della sua opera poetica.

Maria Forcellino
Utrecht University - ICON
Trans 10, 0.62
3512 JK Utrecht (Paesi Bassi)
m.forcellino@uu.nl

The Paradoxes of Antiquity in Modern Italy

Review of: Philippe Foro (ed.), *L'Italie et l'Antiquité du Siècle des lumières à la chute du fascisme*, Toulouse, Presses universitaires du Midi, 2017, 303 p., ISBN: 9782810705030, € 23,00.

Helen Roche & Kyriakos N. Demetriou (eds.), *Brill's Companion to the Classics, Fascist Italy and Nazi Germany*, Leiden-Boston, Brill, 2018, 471 p., ISBN: 9789004299061, € 165,00.

Arthur Weststeijn

The burgeoning scholarship of recent years on Fascist Italy has shown the extraordinary importance that classical antiquity (in particular, of course, Ancient Rome) held under Mussolini's regime. Thanks to the work of, among others, Jan Nelis on the cult of *romanità*, that of Joshua Arthurs on fascist classical archaeology, as well as the groundbreaking edition of the *Codex Fori Mussolini* published by Han Lamers and Bettina Reitz-Josse, it has become manifest to what extent Fascist Italy was obsessed with and entrenched in a particular understanding of the classics and the classical past. Mussolini's dictatorship was arguably the most self-consciously (neo)classical regime in modern Europe, with totalitarian aspirations that left deep marks in the development of scholarship, art, architecture and literature throughout the twenties and thirties. In many of its public manifestations, from the cult of Mussolini as a second Augustus to the classicizing ornamental schemes of new buildings all over the Italian peninsula, the Fascist regime presented itself as the natural progeny of antiquity, in a way, as the climax of the classics.

Recent scholarship has done much to reveal the far-reaching expressions as well as intrinsic ambiguities of this classical fixation of Fascist Italy, but it may be argued that (at least) two questions still remain largely unanswered. The first question is to what extent the Fascist focus on antiquity differed or followed from long-term 'classical' tendencies in Italian society since the Risorgimento. Did Mussolini's dictatorship involve a clear rupture with or rather a continuation of earlier assessments of antiquity in the development of the Italian nation state? The second question relates to the continuously hotly discussed meaning of 'fascism', in particular as regards the relationship between Fascist Italy and its totalitarian partner, Nazi Germany. Did Mussolini's obsession with antiquity find a counterpart in Hitler's regime – and if so (or if not), what does this mean for our understanding of Italian Fascism, and of fascism in general, as a totalitarian system and ideology? In sum, two aspects of the role of classical antiquity in Fascist Italy are still to be scrutinized in detail: its historical roots and its historiographical consequences.

The two edited volumes under review are both ideally situated to answer precisely these two questions. Bringing together a range of scholars from different disciplines, they have much potential in giving an overview of the scholarship up to

date as well as exploring new terrain. The first volume, edited by Philippe Foro from the University of Toulouse, expressly takes a long-term perspective, discussing the importance of antiquity in Fascist Italy within a larger timeframe from the eighteenth century onwards. The second, published in the well-established series of Brill Companions to the Classics, explicitly sets as its aim to compare the use of the 'classics' in Fascist Italy and Nazi Germany. Yet despite the high potential both volumes have to offer, the overall impression they leave behind is one of missed opportunities.

The volume edited by Foro is partly based on a conference that dates back to 2011. Unfortunately, some of the recent literature published during this extended process of publication is not referred to in the various contributions, which make the volume as such a bit dated. More importantly, the volume lacks a clear line of reasoning that weaves together the various parts into a structured narrative. While many of the single contributions offer elaborated analyses of interesting material (such as Mariella Colin's study of *romanità* in Fascist children books), the overall result is that of a rich but disjointed tapestry. One reason for this lack of direction is the absence of a critical discussion of which kind of antiquity is at stake. Roman antiquity, of course, is central to the Italian experience, but it is by no means the only ancient heritage discussed in the volume, which takes a broader perspective that includes Greek antiquity (e.g. in Nathalie de Haan's fine chapter on classical archaeology in *Magna Grecia*), Etruscan antiquity (e.g. in Marie-Laurence Haack's analysis of the writings of Julius Evola) and Biblical antiquity (e.g. in Verdi's *Nabucco*, discussed by Michel Lehmann). Arguably, it is precisely the diversity of this multifarious ancient heritage that defines the paradoxes intrinsic to modern Italy's relationship with its ancient past. These paradoxes are frequently alluded to in the volume (e.g. the striking disinterest of Mazzini for antiquity, despite his being the intellectual torchbearer of the Risorgimento; the equally striking disinterest for Roman Pompeii in Risorgimento circles; or D'Annunzio's preference for Greek antiquity, despite his ultra-nationalism), but the volume at large lacks a wider attempt to explain how these paradoxes came into being and developed. As a result, the volume does not succeed in offering a new comprehensive interpretation of the long-term impact of antiquity on modern Italian history since the Enlightenment.

The Brill volume, edited by Helen Roche and Kyriakos N. Demetriou, suffers from an analogous shortcoming, although it contains a very good opening chapter by Roche that convincingly sets out an agenda for comparing the ways in which Fascist Italy and Nazi Germany appropriated the classics. In this context, however, it seems to be taken for granted that Italian antiquity should be identified with Roman antiquity – no mention is made of *Magna Grecia*, or for example Fascist archaeology in Albania, which could offer some remarkable comparisons with German 'colonialist' archaeology in Greece. Moreover, most of the chapters take a narrow focus on one of the two countries only, which makes the professed comparative aim of the volume rather difficult to achieve. The two exceptions (a chapter by Arthur J. Pomeroy on cinema and one by James J. Fortuna on architecture) could very well have been extended further (in this context, the comparative chapter in the Foro volume by Sarah Rey, on the classicists Gaetano de Sanctis and Kurt von Fritz, might have served as a model). Each of the specific chapters focusing on Italy (by Dino Piovan on ancient historians, Jan Nelis on the political religion of *romanità*, Joshua Arthurs on the 1937 *Mostra Augustea* and Flavia Marcello on architecture and urban planning) offer clear overviews of the topics discussed. As is entirely justified in a *Companion*, they do not contain new research but rather summarize the existing scholarship for a wider audience of non-specialists. The important questions on the role of classical antiquity in Fascist Italy remain however unanswered.

Arthur Weststeijn
Utrecht University
Department of Languages, Literature and Communication (TLC) - Italian
Trans 10
3512 JK Utrecht (The Netherlands)
a.v.weststeijn@uu.nl

Giuseppe Antonio Borgese negli Stati Uniti

Recensione di: Ilaria de Seta e Sandro Gentili (a cura di), *Borgese e la diaspora intellettuale europea negli Stati Uniti*, Firenze, Cesati, 2016, 258 p., ISBN: 9788876675720, € 30,00.

Gian Paolo Giudicetti

Borgese e la diaspora intellettuale europea negli Stati Uniti deriva in parte da un convegno che si è svolto a Liegi nel 2015 e si inserisce nella serie di pubblicazioni critiche e di riedizioni delle opere di Borgese degli ultimi anni. Facendo riferimento a documenti ancora in parte inesplorati, come i diari dello scrittore, alcuni contributi consentono di tracciare un quadro accurato della vita personale e intellettuale di Borgese negli anni Trenta, marcata dall'esilio negli Stati Uniti, da preoccupazioni anche economiche e dal tentativo di delineare una risposta politica di ampio respiro al fascismo europeo.

Per raggiungere questo scopo era necessario, come hanno fatto molti degli autori che hanno contribuito al volume, abbandonare i sentieri più battuti, tra i quali c'è la rilettura di *Goliath*, un'opera ormai molto nota agli studiosi. Tuttavia è interessante la prospettiva di Matteo Billeri, che in *Macbeth in camicia nera* (pp. 15-28) rileva come nel *Goliath* Mussolini sia dipinto anche come un personaggio tragico, un'interpretazione della figura del dittatore che si trova anche in altri libri del periodo.

Uno dei temi che percorre il libro è quello della relazione di Borgese con il Fascismo, approfondita in particolare da Luca La Rovere, che in *Un intellettuale liberale di fronte al totalitarismo fascista* (pp. 51-72) indaga la “zona d'ombra” rappresentata dai suoi rapporti con il fascismo” (p. 52). Secondo Fernando Mezzetti, autore dello studio precursore *Borgese e il fascismo* del 1978, Borgese non è stato antifascista negli anni Venti, infatti intuiva la ‘presenza di contenuti di natura progressiva nel fascismo’, quelli legati al *fascismo-movimento* (pp. 52-53). La tesi che si è sostenuta con più vigore fino a oggi, anche sull'orma delle opere narrative di Borgese, che dopo *Rubè* si presentavano come avulse dal contesto storico, afferma che Borgese fino al 1931 si ritirò dalla scena pubblica, manifestando in modo silenzioso il suo disaccordo con il regime. La Rovere relativizza, senza contraddirla pienamente, questa visione, ricordando per esempio che nei primi anni di governo fascista Borgese si esprime con favore su Mussolini, sebbene poi rimproverasse un atteggiamento simile a Benedetto Croce (pp. 57-58), e che le sue simpatie fasciste lo condussero a dissidi con Luigi Albertini e a non firmare il manifesto di Croce (pp. 59-61). Fino a oggi si era difesa l'idea che Borgese non firmò quel manifesto a causa dei dissapori personali con il filosofo. Le simpatie di Borgese per Mussolini erano fondate su una visione politica simile a quella di Giovanni Gentile, sulla speranza che il Fascismo rendesse grande la nazione italiana. Fino al 1927 o lì intorno Borgese

mantenne 'rapporti politici ai più alti livelli', non fu 'defilato', chiese favori per sé e per altri (pp. 61-62).

Gli interventi su Borgese negli Stati Uniti si soffermano su aspetti diversi della sua attività letteraria e politica. Giovanni di Stefano, *Tra le lingue: identità ed esilio nella poesia* Ostersonntag 1945 di Giuseppe Antonio Borgese (pp. 101-11), riflette su una poesia trilingue di Borgese, legata a un'idea transnazionale di *Weltliteratur*, attraverso la quale 'la lingua diventa per Borgese veicolo della costruzione di una nuova identità intellettuale, un'identità cosmopolita' (p. 105).

Rilevante è il modo in cui Borgese usò, a volte in modo affrettato, i nomi dei grandi autori del passato per affermare le proprie idee. Chiara Piola Caselli, *'The Unity of Mankind'. Borgese interprete di Goethe (1909-1949)* (pp. 127-40) mostra l'interesse per Goethe da parte di Borgese, che individua nell'opera dello scrittore un prototipo dell'unione di etica e estetica, vita e arte (p. 138) a cui aspirava egli stesso. Cristina Terrile, *Dall'edificatore al ricostruttore. Il Borgese 'americano' fra estetica e morale* (pp. 199-211), nota che 'quando a parlare è il critico letterario, i grandi autori italiani [...] vengono considerati come campioni di valore indiscutibile [...]. Quando invece a esprimersi è il pensatore politico, quello del *Golia*, gli autori della letteratura italiana, talora gli stessi, servono a individuare una sorta di percorso delle debolezze storiche dello spirito nazionale che hanno preparato e reso possibile la dittatura' (p. 206). Borgese sente affine il *De Monarchia* di Dante, 'un modello di quell'ideale connessione fra le leggi morali e quelle politiche, fra il valore estetico e quello etico della parola che egli ritrovava in Manzoni' (p. 208).

Borgese tentò di influire sulla politica statunitense e, trascorrendo gli anni, come nota Nicolas Bonnet, *Borgese e la cittadinanza americana* (pp. 29-49), si manifestò la sua delusione per non essersi potuto inserire maggiormente nella società che lo aveva ospitato (p. 48). Borgese notò che negli Stati Uniti non si era verificato il *melting pot* auspicato, poiché 'i diversi gruppi convivono come separati in compartimenti stagni, senza entrare in contatto, non fanno società', riassume Bonnet (p. 35).

In conclusione Gandolfo Librizzi, il responsabile della Fondazione Borgese di Polizzi Generosa, in *Borgese e i giovani. Un aggiornamento bibliografico* (pp. 231-246), riflette sull'interesse di Borgese per i giovani, legato alla vocazione di professore universitario dello scrittore, e dei giovani per Borgese, come mostrano le numerose tesi di laurea e le pubblicazioni della Fondazione Borgese degli ultimi anni.

I capitoli più innovativi di *Borgese e la diaspora intellettuale europea negli Stati Uniti* sono preziosi per chi si interessa all'opera tarda dello scrittore, che oggi, grazie a studi di questo tipo, è molto meglio conosciuta rispetto a un decennio fa. Essi contribuiscono anche a mostrare, in modo sempre più chiaro, l'unità di fondo della biografia artistica e intellettuale di Borgese, che per alcuni decenni era stata poco visibile sotto la multiformità apparente delle sue pagine di narrativa, teatro, poesia, critica letteraria, estetica, politica.

Gian Paolo Giudicetti
Via Cantonale 12
6557 Cama (Svizzera)
gian.giudicetti@samd.ch

Between low-status ruin and cornerstone of modern Rome

An heritage history of Termini

Review of: Arthur Weststeijn & Frederick Whitling, *Termini. Cornerstone of Modern Rome*, Papers of the Royal Netherlands Institute in Rome Vol. 65, Roma, Edizioni Quasar, 2017, 168 p., ill., ISBN: 9788871408132, € 38,00.

Milou van Hout

It is likely that the contemporary traveler to Rome will enter the city through a daze of passing commuters, trolleys, screaming neon signs, a labyrinth of shops and fast food chains at Termini station. He will then unknowingly pass the fourth century BCE city wall that once made Rome into a proud city. Most travelers disappear as soon as possible into the Roman city center in search of iconic spectacles of classic remains. Yet the reader of *Termini. Cornerstone of Modern Rome* will stand still in the hectic hall of Termini station. What most visitors to Rome do not know is that the classical heritage of the city is already embedded in the design of this modern eclectic train station. The building's past functions as retrospective of how the city has dealt with its classical heritage. The first in its sort that is accessible to an English readership, *Termini. Cornerstone of Modern Rome* forms an urban scenography of Termini. The fate of the Servian wall – named after the sixth Roman king Servius Tullius – at the modern train station forms the basis for a broader reflection on the question of how material remains of the classical past have been appropriated in the making of modern Rome and the Italian nation state in the period 1860-1950.

The result is a smoothly written and accessible study – the authors name their project an ‘heritageography’ – of the development of the Roman Termini station and the remains of the Servian city wall. Part of the richly and beautifully illustrated Papers of the Royal Netherlands Institute in Rome series, this volume allows the reader to follow the development of, and ideas about, Termini in color print, photography, and maps. Authors of the book are Arthur Weststeijn, who until 2017 acted as director of historical studies at the Royal Netherlands Institute in Rome before picking up his current position as assistant professor of Italian history at Utrecht University, and Frederick Whitling, associated with the Swedish Institute in Rome and co-director of The International Interdisciplinary Institute. Years in the eternal city has led the two authors towards what they call ‘low-status ruins’, the forgotten hidden remnants of Rome’s classical tradition (the Servian wall) and modern historical buildings such as Termini. The book starts with an exploration of the ancient history of the Termini area which was then still a rural hill. From the 17th and 18th centuries the area became subject to both rationalist and Romantic reflections of Grandtourists and of the papal

urge to build villas and collect art. In four chronological chapters, the reader is then led into the Roman debates and intrigues of the first train station by the papacy, to the attempts to assign a national memory to both the station and the classical heritage around the building. The authors discuss thereafter the plans for Fascist renovation of the station as well as the current design of Termini in the 1950s.

The question of how classical heritage was perceived, evaluated and debated in 1860-1950 Rome, appears from this book to be driven by struggles over power and identity by several individuals in Roman and Italian heritage conservation. Popes, architects, nationalists, archeologists, the Fascist regime, and post-war 'democratic' politicians all expressed different interests in the classical remains upon which the Termini station was built. Part of the Servian wall was eventually saved from destruction by Termini's architects and became the symbol of the oldest proof of an urban protecting shield. Strikingly, already in the late 19th century, the Servian wall had to be fenced and guarded, since the remains were used as urban urinary. The authors consider this as the moment during which the wall becomes an archaeological site in its own right (75). This monumentalisation of the old city wall was the sign for turning the Termini area into a memorial battleground for competing nationalist, imperial, post-colonial, and also clerical visions, a process that is explained in detail on basis of extensive archival material. In deciphering and describing this process, Weststeijn and Whitling introduce the concept of *heritage geography* that helps them to provide a historical contextualisation in which classical heritage in Rome receives its meaning (15). It is a useful approach, probably inspired by Graham, Ashworth and Tunbridge's *A Geography of Heritage* (2000).¹ Given the limited introduction of this interesting key concept, a more thorough discussion of the geographical and spatial aspects in the authors' conceptualization of heritage would have offered a welcome addition to the study.

The book brings forward a tension between two visions on how heritage is perceived by scholars and heritage practitioners. On the one hand, heritage is a tangible object that must be preserved by authorities as well as possible and eventually exhibited. On the other hand, heritage is seen as the result of a dissonant and intangible process of negotiation between people and their environment through which identity, power, and knowledge structures are negotiated. Heritage, in this last vision – often referred to as 'critical heritage studies' – tells us more about the present than about the past.² The authors explicitly state that they aim to do justice to both. In their aim to prevent the classical tradition from deflating, they write, 'they will critically challenge the many tangible and intangible layers and dimensions of the "classical", thereby considering the classical as a project of "retrospective self-perception"' (17). Their twofold approach succeeds to a certain extent: In their conclusion, the disgust towards the contemporary state of the Servian wall eventually wins from the initial retrospection. The ancient wall sealed off by a fence and relocated to the interior of the McDonalds restaurant cannot count on the authors' appreciation. Instead of an ironic postmodern vision on heritage conservation, Weststeijn and Whitling read this relocation to the basement of Termini as a decay of Rome's cultural values.

¹ B. Graham, G.J. Ashworth & J.E. Tunbridge, *A geography of heritage. Power, culture and economy*, London, Arnold, 2000.

² For discussions of views and approaches of 'critical heritage studies' see: R. Harrison, *Heritage: Critical approaches*, New York, Routledge, 2013; T. Winter, 'Clarifying the critical in critical heritage studies', in: *International Journal of Heritage Studies*, 19, 6 (2013), pp. 532-545; A. Witcomb & K. Buckley, 'Engaging with the future of "critical heritage studies": looking back in order to look forward', in: *International Journal of Heritage Studies*, 19, 6 (2013), pp. 562-578.

Strikingly, however, at the moment of publication of this book, the Servian wall received a new role in the Termini area (because of the time span therefore out of the book's scope). Unknown to most Roman visitors is Termini's hidden nighttime scenery when the last trains have departed and the station turns into a refugee shelter. Yet during daytime, the attentive passer-by will notice that the remnants of the Servian wall serve as one of the main places of get-together by these people who mayor Raggi rather hides away from her classical city. The ancient wall is one of the few places at Termini with good functioning Wi-Fi. The current situation at Termini shows that 'low-status ruins' contain an important meaning in itself, as remnants being used in everyday practices – far away from high culture values that we so often try to project upon our classical heritage.

Termini is a building that has always served as a cornerstone of Rome's and Italy's pressing issues in society. *Termini* – the book – is a thorough and by its focused selection on Termini fascinating study about classical heritage perception in modern Rome, in an accessible writing style and provided with beautiful illustrations. The secret of a good book, I believe, is moreover enclosed in the possibility for the interested traveler to take this volume at heart as a travel guide. Rome's classical heritage is not deflated but ironically preserved in the fume of hamburger odor. Amidst the postmodern hectic of the station, the reader with this book under the arm will look around in astonishment.

Milou van Hout

Amsterdam School for Regional, Transnational and European Studies (ARTES)
University of Amsterdam
Kloveniersburgwal 48
1012 CX Amsterdam (The Netherlands)
m.p.vanhout@uva.nl

Postmodern tricksters

A comparative approach to contemporary picaresque literature

Review of: Luigi Gussago, *Picaresque Fiction Today - The Trickster in Contemporary Anglophone and Italian Literature*, Leiden/Boston, Brill/Rodopi, 2016, 305 p., ISBN: 9789004311220, € 126,00.

Alessandro Grazi

This book investigates the developments of picaresque literature in contemporary Anglophone and Italian fiction, through a thematic, comparative analysis of eight exemplary novels: Umberto Eco's *Baudolino*, Peter Carey's *Parrot and Oliver in America*, Cesare De Marchi's *Il talento*, Martin Amis's *Time's Arrow or the Nature of the Offence*, Aldo Busi's *Vendita galline km 2*, Angela Carter's *Wise Children*, Stefano Benni's *Saltatempo*, and Roddy Doyle's *A Star Called Henry*.

Within the vast picaresque bibliography, Gussago's exploration, supported by a rather rich theoretical apparatus, is original in both content and methodology, offering a fresh view on rogue literature. If most analyses of this genre have hitherto concentrated on its Spanish origins or on its later British imitations, the author instead shows us postmodern variations of the picaresque in Anglophone and Italian literature. However, while considering the features of the postmodern trickster, Gussago conveniently contextualizes the contemporary picaresque within its history and describes commonalities and differences with previous forms of this genre. Methodologically, the volume departs from the frequent analyses, aimed at characterizing this genre as a whole and defining its (possible) norms, with the author relinquishing normativity in favor of a thematic approach. The selected novels are paired (one Italian and one Anglophone) according to shared themes and examined two by two in each of the four chapters. The choice of Italian and Anglophone texts might appear arbitrary at first but is justified by the convincing way in which the texts are coupled. The aspects the author analyses for each pair of novels are not exclusive to those two stories but are present across the spectrum of contemporary picaresque literature. In each couple, however, certain themes appear more prominently than in other novels, as aptly demonstrated by Gussago. Certainly, the chosen elements implicitly (or at times explicitly) end up creating a set of rules characterizing postmodern picaresque literature but the purpose is not to describe the genre stylistically or to limit its defining criteria. On the contrary, exactly by avoiding the trap of applying strict stylistic criteria, the author tends toward a more inclusive approach in the definition of the picaresque in its historical development and geographical variations. Although common themes in postmodern picaresque literature are the central idea in Gussago's methodology, the author provides precise explorations of the linguistic, rhetorical and even philological strategies characterizing

rogue tales, and punctually relates them to the selected novels. This substantial theoretical framework underlying the whole book and the methodological premise are included in a dense, yet clear and well-written, introduction, which precedes the four comparative chapters.

Chapter 1 utilizes Umberto Eco's *Baudolino* and Peter Carey's *Parrot and Oliver in America* to illustrate 'the significance of history in the picaresque' literature (p. 273). Being an anti-hero that subverts all the rules of society and common sense, the *picaro* narrates history in the first person as an 'unreliable chronicler', offering a highly distorted and subjective account of historical events and characters. If official historical narration can never be truly objective, the trickster reaches extreme levels of subjectivity in their reports. One could argue that Gussago hints at the picaresque as a special, albeit *sui generis*, type of historical novel, one that is not set in a historically accurate background but contains elements of historical narrative from the distorted, unreliable viewpoint of the *picaro*.

The second chapter elaborates on the theme of 'alienation and estrangement from a cultural standpoint' (p. 276), showing how this is represented particularly in Cesare De Marchi's *Il talento* and Martin Amis's *Time's Arrow or the Nature of the Offence*. These novels ideally illustrate how the rogue plays an outsider role as far as mainstream culture is concerned and yet still manages to have a special position within predominant culture. The counter-culture proposed by the *picaro* ultimately coincides with the counter-culture represented by picaresque literature as opposed to the 'high' novel. The latter offers a representation of reality, which is more perfect than reality itself, while rogue tales are 'more inclined to simulate the chaos of real life than the tidiness of fiction' (p. 67). Arguably, just like picaresque fiction is a better imitation of reality exactly due to its imperfection, the rogue's historical narration is a better representation of 'real' history, precisely thanks to its distorted subjectivity, which is more in line with actual historical developments than with the orderly narration of 'official' history.

Through Aldo Busi's *Vendita galline km 2* and Angela Carter's *Wise Children* in chapter 3, Gussago examines aspects of gender and sexuality. In both cases, the *picaras*, the female rogue protagonists of these novels, 'contradict the stereotype of women as persecuted virgins, saintly creatures or deadly seducers' (p. 277). Once again opposing mainstream culture and feelings but also resisting the laws of nature, these *picaras* embody the role of willingly infertile women, exactly to reject common views on gender and sexuality, allegedly dictated by nature.

In chapter 4, Stefano Benni's *Saltatempo* and Roddy Doyle's *A Star Called Henry* lead the reader through an analysis of the different types of humor in the picaresque novel: the former as a good example of Carnavalesque laughter humor, while the latter is a conveyor of what the author calls Voltairian irony, or an Enlightenment inspired kind of humor. Convincingly, Gussago argues that the Enlightenment was the watershed moment for a new direction in terms of the representation of humor in picaresque literature, a crucial element of the rogue novel at all times. With an accurate description of the role played by irony, parody and satire in rogue tales, the author demonstrates how contemporary picaresque novels have more in common with Enlightenment forms of humor than with the original Spanish picaresque.

In conclusion, the examination of the aforementioned themes is corroborated by a dense weave of philosophical, sociological and literary references. The symbology of the (postmodern) *picaro/a* and his/her actions, in its distinction between meaning and significance, is unraveled in an erudite way, so that the book could be considered a treaty of semiotics in its own right.

Alessandro Grazi
University of Amsterdam
Spuistraat 134
1012 VB Amsterdam (The Netherlands)
a.grazi@uva.nl

Colmare i vuoti nel (post)coloniale italiano

Recensione di: Barbara Tonzar, *Colonie letterarie. Immagini dell'Africa italiana dalla fine del sogno imperiale agli anni Sessanta*, Roma, Carocci, 2017, 154 p., ISBN: 978-88-430-8900-0, € 16,00.

Paula Jurišić & Srećko Jurišić

Mi sta ancora a cuore la Libia, la debbo dire tutta, mi urge, come un credente che ha peccato e vuole confessarsi per ritornare alla sua religione.

Mario Tobino¹

Il volume di Barbara Tonzar sorprende per varie ragioni. Un po' perché va ad aggiungersi alla sempre più ampia bibliografia dedicata al coloniale e al postcoloniale italiano che si è andata ingrossando con singolare intensità nell'ultima decade e mezzo. Sorprende poi per la combinazione degli autori scelti e per le angolazioni da cui li osserva.

Tentando del volume una lettura che principi *in medias res*, si potrebbe partire dal capitolo che è, a nostro parere, centrale (Ennio Flaiano: *Tempo di uccidere*, pp. 55-96) in cui la studiosa analizza il romanzo d'esordio flaiano, *Tempo di uccidere* (1947), premiato col proto-Strega. Tonzar approccia un romanzo perennemente slogato rispetto al canone e dalla non facile lettura, in maniera da circoscriverne tutta la carica letteraria. Del romanzo viene distillata la dimensione postcoloniale senza mai trascurare la necessaria e aggiornata 'gruccia' bibliografica per poi ricercarvi particolari di letture nuove, sempre possibili in un testo che è sostanzialmente un costante invito all'esegesi. La componente anticoloniale del romanzo sospesa nella cifra peculiare della scrittura flaiana emerge appieno seminasosta com'è nelle crepe da frammento che venano la superficie dell'unico romanzo di Flaiano lasciando lacune quasi metafisiche nel messaggio. Tonzar coglie e legge con equilibrio il discorso di Flaiano filtrando la già citata dimensione anticoloniale ('Flaiano è senz'altro il modello dell'esiguo canone della letteratura (anti)coloniale', p. 16), la rappresentazione dell'alterità (con la conseguente crisi dell'orientalismo saidiano che l'autrice argomenta limpidamente) per arrivare alla

¹ M. Tobino, *Il deserto della Libia (con Il libro della Libia)*, Milano, Mondadori, 2011, p. 176.

formula dell'‘impero contagioso’ e al binomio colonialismo e malattia. L'analisi del romanzo africano di Flaiano è il vero fulcro del volume e permette agli altri capitoli di dipartirsi a raggiera dal testo più impegnativo dal punto di vista critico.

Dopo un capitolo introduttivo (Introduzione storica: immaginario coloniale e decolonizzazione, pp. 21-37) mirato a munire il volume di coordinate storiche e deputato anche a una verifica del ‘credo’ teorico della studiosa, si passa alla lettura della silloge di Paolo Cesarini, *Mohamed divorzia* (1944) nel capitolo *L'Africa di Paolo Cesarini tra cronaca, memorialistica e finzione narrativa* (pp. 37-55) in cui si mira soprattutto a colmare, almeno in parte, il vuoto critico ancora presente attorno a Cesarini e alla sua opera, madidi di stilemi e *clichés* orientalistici che sono la conseguenza dell'orientamento politico e ideologico dello scrittore. Tonzar rileva nel volume dello scrittore senese ‘una crepa nel paravento della propaganda imperialistica’ (p. 16) a causa della presenza di ‘ritornelli’ tematici legati ai temi della morte, della malattia, dello sradicamento e della solitudine (poi ripresi, quasi *in toto*, da Flaiano, tre anni più tardi). L'immagine dell'Africa che Cesarini ci consegna è tanto più interessante quanto meno aderisce agli ordini diffusi dalle veline del regime. Essa non è mai monolitica e si sviluppa a partire dall'*Uomo in mare* (1937) in cui una sorta di diario ci restituisce un'immagine della campagna d'Etiopia in un tono ancora rimbombante dalle arringhe del Duce e si evolve fino ad arrivare al menzionato volume di racconti *Mohamed divorzia*, dove la voce dell'autore si fa portatrice di un dolore intimo e cronico, conseguenza della tragica esperienza personale della mutilazione subita. L'idea della guerra confezionata tra le pagine del romanzo del 1937 è ancora quella prossima alla dimensione ‘igienica’ e ‘rassodante’ della conflagrazione divulgata dai futuristi anni prima. L'Africa ‘notturna e perturbante’ (p. 45) di *Mohamed divorzia* sembra, invece, lontana anni luce, almeno sotto certi aspetti. La raccolta comprende i racconti apparsi in precedenza su varie testate quando Cesarini era ancora un inviato in Africa orientale, un aspetto, questo, che mette in evidenza l'evoluzione della poetica dell'autore negli anni.

Il capitolo dedicato alle pagine libiche di Paolo Tobino risulta essere una lettura altrettanto interessante perché ripercorre la genesi (rielaborazione di pagine di diari) di un ipotetico ‘romanzo’ prima che questa messe di appunti finisse col approdare ne *Il libro della Libia* (1945) e *Il deserto della Libia* (1952) esaminando tali opere dettagliatamente. Analizzando i lavori di Tobino, pensati nell'‘impronta antiletteraria e antiretorica di tradizione toscana’ (p.103), l'autrice dedica conclusioni non banali sulla dimensione spaziale dei romanzi (a cui dedica la riflessione sulla ‘fenomenologia del deserto’, p. 105).

Il volume si conclude con il capitolo dedicato alla *Settimana nera* (1961) di Emanuelli (*Settimana nera* di Enrico Emanuelli: lo smascheramento della violenza coloniale, pp. 129-145) visto ‘come una vera e propria contronarrazione della stagione coloniale e neocoloniale italiana’ (p. 130) assieme al film tratto dal romanzo (*Violenza segreta*, di Giorgio Moser, del 1963). La studiosa prende in esame l'intricato reticolo di rapporti sviluppato da Emanuelli in una Somalia ai tempi dell'AFIS in cui complesse vicende umane: è sostanzialmente un mondo di ex (fascisti, colonizzatori, schiavi...) in cerca di nuove, ma non migliori, ragioni esistenziali. Il tutto si srotola sullo sfondo di un paese che vive un periodo di sommovimenti importanti e di profonde mutazioni socio-economiche. Tonzar vi coglie la controtendenza da parte della scrittura di Emanuelli rispetto alla retorica assolutoria dell'Italia repubblicana e la doppia operazione messa in atto dallo scrittore: da un lato smaschera gli atteggiamenti omertosi riguardo alla violenza dei colonizzatori italiani puntellando il testo di rimandi chiari in tal senso; dall'alto lato, invece, viene meno, nel romanzo di Emanuelli, anche l'ipocrisia del dogma della

civiltà su cui avrebbe dovuto reggersi l'intera idea del (neo)colonialismo che Emanuelli medesimo definisce come una 'civiltà predatrice'. Interessantissimi anche i riverberi di *Tempo di uccidere* di Flaiano che Tonzar rileva nel testo di Emanuelli che è 'un modello letterario e culturale' (p. 131).

Il volume, concludendo, è una valida disamina delle rappresentazioni letterarie del colonialismo italiano, oscillanti tra la narrazione e la contronarrazione, nel peculiare momento storico tra la fine del sogno imperiale e gli anni Sessanta che segnano la fine dell'Amministrazione fiduciaria italiana in Somalia (1960); i testi scelti sono accortamente messi in relazione con l'orientalismo in tutte le sue implicazioni e il tormentato immaginario coloniale italiano (popolato da miti abusati come quello degli 'italiani brava gente' e meccanismi di rimozione e autoassoluzione finissimi, assurti a vulgata e a versione ufficiale) la cui cultura persisteva in varie declinazioni anche nel clima del secondo dopoguerra.

Paula Jurišić

Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Spalato
Poljicka cesta 35
21000 Split, Hrvatska (Croazia)
paulajurismic88@gmail.com

Srećko Jurišić

Facoltà di Lettere e Filosofia
Università di Spalato
Poljicka cesta 35
21000 Split, Hrvatska (Croazia)
sreckojurismic@gmail.com

Laboratorio Italia 150 anni di innovazione politica

Recensione di: Pepijn Corduwener & Arthur Weststeijn, *Proeftuin Italië. Hoe het mooiste land van Europa de moderne politiek uitvond*, Amsterdam, Prometheus, 2018, 286 p., ISBN: 9789035145016, € 19,99.

Giuliano Izzo

Esiste un luogo comune secondo cui l'Italia, dal punto di vista politico, è da considerarsi un'anomalia nel consesso dei Paesi occidentali, un corpo estraneo che risponde a regole proprie, quando non addirittura un Paese in ritardo sugli sviluppi del mondo occidentale. Ebbene, gli autori di *Proeftuin Italië* vogliono ribaltare completamente questo modo di pensare: lungi dall'essere un Paese arroccato su posizioni antiquate, l'Italia sarebbe invece un laboratorio, una patria di precursori in cui, negli ultimi 150 anni, è stata lanciata una serie di esperimenti politici che hanno fatto proseliti e hanno cambiato la politica dell'Occidente. L'idea centrale del libro è che in Italia esiste, sin dai tempi dell'unificazione, un profondo divario tra le *élites* (politiche) e i cittadini. Benché i segni di tale frattura siano visibili ovunque, in nessun Paese europeo essa ha raggiunto i livelli osservati in Italia. Così, da sempre, le *élites* al comando dello Stivale si vedono costrette a lanciare esperimenti sempre nuovi, nella speranza di riuscire a superare questa crisi di fiducia tra cittadino e politica.

La concezione secondo la quale determinati fenomeni politici che hanno visto la luce in Italia vengono poi, in misura variabile, imitati all'estero, è relativamente nuova. Tra gli studiosi che negli ultimi anni ne hanno parlato è d'obbligo citare Marc Lazar, che utilizza per l'Italia la metafora del 'sismografo': secondo lo storico francese l'Italia registra spesso i primi 'terremoti' che scuotono i sistemi di partito e le democrazie, anticipando sviluppi che in altri Paesi sono ancora in stato embrionale.¹

Non è affatto nuova, invece, l'idea che la scissione tra *Paese legale* e *Paese reale* sia particolarmente sentita in Italia. Come non si manca mai di ricordare, l'ostilità quasi aprioristica della popolazione italiana nei confronti del sistema politico, e in particolare dei partiti, ha radici lontane, e contrassegna in modo indelebile quello stato di crisi permanente in cui pare versare la democrazia in Italia.²

Proeftuin Italië è diviso in quattro capitoli, ognuno dei quali prende in esame un 'esperimento' diverso, che dall'Italia si è poi diffuso in altri Paesi in forme più o meno simili. Il percorso di Corduwener e Weststeijn comincia negli anni del Risorgimento. La prima innovazione esaminata in *Proeftuin Italië* riguarda le modalità di costruzione

¹ Si veda ad esempio M. Lazar (a cura di), *L'Italie contemporaine de 1945 à nos jours*, Paris, Fayard, 2009.

² Si veda ad esempio G. Crainz, *Il paese reale. Dall'assassinio di Moro all'Italia di oggi*, Roma, Donzelli, 2012.

della nazione: l'ideale ottocentesco di 'lotta per l'indipendenza' scaturita dal popolo, che portò alla creazione di nuovi Stati, non rispecchia il caso italiano. Nel Belpaese si assistè piuttosto ad un'unificazione realizzata dall'alto, cui seguirono innumerevoli tentativi di 'fare gli italiani' da parte delle *élites* politiche e culturali. Si trattò di un'interpretazione nuova del nazionalismo, che avrebbe fatto scuola un po' ovunque nell'Europa di fine Ottocento, in cui le nazioni (sia quelle di nuova formazione che quelle con una lunga storia alle spalle) erano alla ricerca di strumenti per integrare la popolazione nello Stato.

Il secondo capitolo affronta il cosiddetto 'esperimento totalitario', ossia il Ventennio fascista. Gli autori del volume ci ricordano che lo stesso termine 'totalitarismo' fu coniato da un italiano, Giovanni Amendola (giornalista e politico liberale morto nel 1926 in seguito alle percosse subite da una *squadraccia*), per indicare (negativamente) il fascismo, ma tale termine sarebbe poi stato utilizzato anche per riferirsi a nazismo e comunismo. È un fatto noto, del resto, che il fascismo ha trovato numerosi seguaci in forme diverse (in primis la Germania nazista) e che Benito Mussolini ha svolto un ruolo di precursore sotto svariati aspetti. Nella sua concezione politica, l'unico modo di eliminare ogni frattura tra cittadino e Stato era di fondere insieme popolo, partito e leader, attraverso una 'religione politica' che dettava e controllava ogni aspetto della vita quotidiana.

Le drammatiche conseguenze della dittatura fascista portano al lancio di un nuovo esperimento: la democrazia dei partiti. Seppur vero che negli anni Quaranta i grandi partiti popolari vengono visti dappertutto in Europa come lo scudo contro il crollo delle democrazie, è soprattutto nella neonata Repubblica italiana che i partiti, in virtù del ruolo fondamentale da essi svolto durante la Resistenza, rivendicano a sé un ruolo centrale. Negli anni Cinquanta e Sessanta, quando partiti come la Democrazia Cristiana e il Partito Comunista Italiano stringono sempre di più la loro presa sulla società italiana, l'Italia attraversa un boom economico di dimensioni impressionanti, che la impone all'attenzione mondiale.

Principalmente a causa del monopolio democristiano, il modello del partito di massa come 'ponte' tra cittadino e politica entra fortemente in crisi in Italia già negli anni Settanta, mentre altrove in Europa bisognerà attendere altri vent'anni. E così, negli anni Ottanta l'Italia vede l'inizio di una nuova rivoluzione: l'esperimento dei populistici. Nel quarto capitolo gli autori si occupano in primo luogo di Bettino Craxi, per poi passare a Silvio Berlusconi, vero capostipite della lunga stirpe di populistici che dopo di lui hanno calcato il palcoscenico della politica mondiale.

Interessante è anche l'epilogo del libro: nelle ultime 14 pagine Corduener e Weststeijn affrontano infatti il caso 'Movimento 5 Stelle', facendo notare come, nel momento in cui tutte le debolezze del berlusconismo stavano finalmente venendo alla luce, in Italia fosse già pronta una nuova alternativa, che ha preceduto e spiazzato tutti. Un successo dovuto in parte alla scaltra applicazione della tecnologia moderna, ma certo anche all'affermazione di un nuovo tipo di leadership, con un capo (Beppe Grillo) che rimane fuori dal parlamento e dai media tradizionali, influenzando il processo politico senza però parteciparvi in prima persona. L'Italia, concludono gli autori, è un laboratorio 'perché la distanza tra sogno e realtà là è più grande che altrove'. D'altronde, e questa è la lezione che si dovrebbe trarre da *Proeftuin Italië*, la condanna della politica moderna sta proprio nel vano tentativo di ridurre la frattura tra cittadino e politica. A lungo termine, neanche il Movimento 5 Stelle ci riuscirà, ma almeno il passaggio a questa nuova fase è avvenuto, diversamente che in passato, in modo non violento.

Proeftuin Italië costituisce una lettura gradevole e stimolante, oltre che estremamente attuale. Da apprezzare è anche l'uso di numerosi termini in italiano, che arricchiscono il quadro informativo esposto, nonché il frequente ricorso a fenomeni e personaggi della cultura popolare (dal libro *Cuore* a *La grande bellezza* passando per *Tu vuoi fare l'americano* e Raffaella Carrà), utili a dare una visione d'insieme più articolata e vivace. Un testo che integra, per il lettore nederlandofono, l'ormai classico manuale di Van Osta,³ aggiungendo una spiegazione lucida e convincente dell'affascinante teoria che attribuisce all'Italia un ruolo pionieristico nella politica moderna.

Giuliano Izzo

Vakgroep Vertalen, Tolken en Communicatie (Universiteit Gent)
Groot-Brittanniëlaan 45
9000 Gent (Belgio)
giuliano.izzo@ugent.be

³ J. Van Osta, *Een geschiedenis van het moderne Italië*, Amsterdam, Wereldbibliotheek, 2016.

SEGNALAZIONI - SIGNALEMENTEN - NOTES

Rivoluzioni visuali, in forma di cosa: cronaca di un evento (in)tempestivo

A fare un bilancio del simposio recentemente dedicato dall'Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles a concretismo e visualità poetica tra Italia e Belgio negli anni Sessanta e Settanta, due sembrano essere le principali direttrici di un discorso internazionale tanto urgente quanto rischioso (perché, negli anni, abusato e frainteso, in ambito sia critico che museale): quelle della rivoluzione e della (in)tempestività. Per chi avesse direttamente partecipato del fervido clima di collaborazione e ricerca tra artisti, studiosi e curatori che per due giorni hanno animato l'elegante sede culturale di Rue de Livourne diretta da Paolo Grossi – improvvisando performance, (de)costruendo paradigmi interpretativi, o innescando accessi dibattiti tra *connaisseurs* – il convergere dell'incontro sul carattere trasformativo e radicale della ribellione e di una condizione ancipite di temporalità non sorprenderà certo. Tempestiva e intempestiva insieme, infatti, è stata la poesia visuale del Novecento: emersa, in tutta la sua carica 'obsoleta' – à la Agnetti, di cui Andrea Cortellessa ha rintracciato le dirompenti forme di descrizione nel suo affascinante contributo – come qualcosa di sempre violentemente moderno, senza storia, eppure in fondo antico, radicato nel passato dell'immagine e della parola; di puntuale, necessario ad esprimere l'inesprimibile (coincida esso con l'inattingibile realtà, coi meandri del pensiero, con l'io e il suo rapporto con l'altro da sé), e tuttavia inevitabilmente prematuro, destinato a sollecitare la sensibilità di un'umanità futura, tutta da immaginare. Una poesia profondamente intermediale, in cui Adriano Spatola – 'protagonista della situazione poetica in Italia e della condizione stessa della poesia, in cui egli prodigò l'intensità della sua passione e l'accanimento del suo sperimentalismo'¹ – ravvisava 'un'aspirazione utopistica al ritorno alle origini':² un'utopia, o una 'de-utopia' (per dirla ancora con Vincenzo Agnetti: perché ibrida, per nulla ideale, radicata nella materia), costantemente in divenire e sempre intrinsecamente *contro* – contro l'ovvio e le distinzioni manichee che soffocano la complessa natura delle cose. La rivoluzione è stata, non a caso – ben al di là del fortunato coincidere del simposio con il ricorrere dei cinquant'anni dal 1968, cuore spazio-temporale dell'indagato cronotopo della neoavanguardia europea – altro *fil rouge* delle relazioni intrecciate tra Belgio e Italia nel secondo dopoguerra, che l'evento si è provato a ricostruire.

Di spunti rivoluzionari si sono scoperte infatti pullulare le opere visuali e concrete degli artisti rievocati nel corso del convegno, tra i quali ad esempio Paul De Vree, di cui il nipote Jan ha menzionato, in apertura dei lavori, proprio *Revolutie* (1968): una composizione circolare in cui la rivoluzione è visualizzata attraverso il taglio, la dislocazione e il movimento dei caratteri tipografici, a espressione di un fermento concettuale efficacemente condensato dallo studioso del Museo di Arte Contemporanea di Anversa (M HKA) nella formula 'revolt is unrest'. La tendenza a un'inesausta rivoluzione visuale – alternativamente declinata in de-narrazioni, de-

¹ S. M. Martini, 'La vendetta del tempo', In: idem, *Dove comincia il senso*, Morra, Napoli 2005, p. 30.

² A. Spatola, *Verso la poesia totale*, Paravia, Torino, 1978, p. 15.

scrizioni, sovvertimenti etimologici, *spensamenti* pittorici e cognitivi³ – si è vista altresì trapelare, come principio di integrazione tra diverse forme d'arte, in tutti i contributi successivi del simposio, che si è svolto in inglese sotto il doppio titolo *Poesia in forma di cosa / Embodied Words*, rilanciando anche sotto il profilo linguistico la natura ibrida, in costante necessità di traslazioni e traduzioni, del tema trattato. È infatti sulla scia di un'estetica di rottura e ricombinazione di linguaggi, immagini e idee che Jeffrey Schnapp, Giorgio Zanchetti, Cecilia Bello Minciocchi e Andrea Cortellessa hanno dato vita all'avvincente percorso del panel *Parole come immagini, immagini come parole. Esempi italiani tra possibile e 'impensato'*: che, nel corso della mattina del 25 maggio, ha inseguito i tratti di una scrittura visuale praticata come mezzo cognitivo di esistenza e percezione da Bruno Munari, Martino Oberto, Emilio Villa e Vincenzo Agnetti, sullo sfondo di una condivisa preoccupazione filosofico-pittorico-concettuale il cui nume tutelare è il Wittgenstein del *Tractatus Logico-Philosophicus*.

I percorsi inediti in forma di cosa di questi artisti-poeti hanno suggerito una dimensione di visualità materiale e astratta al tempo stesso, dalla condizione liminale e di passaggio, esemplificata dalle immagini topiche e metaforiche del cerchio/buco (in modo uguale e diverso per Munari e il suo Libro illeggibile *N.Y. 1*, e per l'Oberto restauratore della *Città ideale*); del taglio (per il Villa di *Heurarium*); e dell'oblò (per l'Agnetti di *Obsoleto*). Fare un buco nel mondo e nella sua comprensione filosofica è davvero il tratto distintivo della poesia visuale italiana degli anni Sessanta e Settanta, impegnata – vale la pena ribadirlo – nella *rivoluzione*: del rapporto tra scrittura e cancellazione, nel caso di Oberto, uso a seppellire la scrittura in monocromie bianche; del libro-opera, ancora di Oberto come di Munari, dove invenzione autoriale, editing e partecipazione del fruitore convergono in un inedito meccanismo di consapevolezza e produzione di senso; delle forme impossibili di poesia etimologica e glossolalica di Villa; della prosa d'arte e della foto-testualità precoce di Agnetti. Il 'buco' è anche quello dell'origine: origine del linguaggio e dell'immagine, che nell'orizzonte di questa poesia sono la stessa, insubordinata cosa, dipinta dal pennello della filosofia e guardata dagli occhi chiusi e spalancati della mente.⁴

Un panorama poetico-figurativo ribelle, materico e intempestivo è stato anche quello rievocato dalla sezione conclusiva del simposio, intitolata *Visualità in progetto. Esoeditoria d'autore tra Italia e Belgio* e volta a un'indagine più immediatamente congiunta del singolare groviglio di scambi creativi dei due Paesi: Johan Pas e Dirk De Geest, esperti militanti di neoavanguardia in ambito alternativamente artistico e letterario, hanno affrontato i casi di *Labris* e *De Tafelronde*, riviste audiovisuali d'eccezione nel Belgio degli anni Cinquanta-Settanta; mentre Rosanna Gangemi ha indugiato sull'arte modernamente inopportuna di Mirella Bentivoglio, Tomaso Binga e Ketty La Rocca, alle prese con una materializzazione tutta al femminile del poetare visivo, ove coltivare un'autoaffermazione differenziale dal segno effimero e dirompente.

Quello sollevato da *Poesia in forma di cosa* è insomma un visuale che non si esaurisce nel visuale; facendo della pagina, del libro, dell'opera uno spazio di contaminazione, inchiesta e rivolta continua fondato sulla res, quella cosa sempre uguale e opposta a se stessa al centro del *Saltafossum* di Emilio Villa e nella quale si incarnano e pulsano modalità di poesia diversissime eppure accomunate dal mescolarsi spurio di *images* e *verba*. Mescolarsi che rispecchia, del resto, il clima di

³ Come ha ricordato G. Zanchetti, il motto 'io spenso', di sapore wittgensteiniano, è caro a M. Oberto, che in un dipinto lo deposita in calce alla scala metaforicamente adoperata dal filosofo tedesco per esemplificare il percorso progressivo attraverso le sette proposizioni del suo *Tractatus*, racchiuso nella frase 'a gettar via la scala dopo esservi salito'.

⁴ 'Usare la filosofia come pennello' è formula di V. Agnetti, adoperata su *Data* nel 1974.

cooperazione tra differenti istituzioni e profili accademici in cui affondano le radici del simposio. Quest'ultimo nasce infatti dall'incontro dei miei interessi letterari per la ridefinizione di una poesia visuale precipuamente italiana con quelli della storica dell'arte Maria Elena Minuto, impegnata a misurarsi con il complesso statuto del libro d'artista tra Italia e Belgio. Dall'aspirazione condivisa a rilanciare un discorso critico profondo e collaborativo in prospettiva europea – che ha infatti coinvolto, a supporto del progetto, l'Università di Leuven e quella degli Studi di Milano; il Dipartimento di lingue e letterature romanze di Harvard, la Reale Accademia di Belle Arti e il Museo di Arte Contemporanea di Anversa; oltre all'Archivio Paul De Vree e il Centro di documentazione di pubblicazioni di artisti d'avanguardia di Ekeren (CRAP) – è altresì scaturita la necessità di marcare due linee guida fondamentali del progetto: quella di una visualità dispiegata in preziose pubblicazioni di natura individuale, antologica, o periodica; e quella volta all'identificazione delle forze visuali alla base di una neoavanguardia 'allargata' in ottica intermediale. Tali linee hanno segnato l'aprirsi e il chiudersi del simposio: essendo l'intervento iniziale di Maria Elena Minuto volto a fornire una panoramica delle pubblicazioni d'artista tra Italia e Belgio; e il mio a gettare luce – nell'ambito della già menzionata sezione conclusiva – sulla pressoché dimenticata ma fondamentale antologia *Poésie italienne de la nouvelle avant-garde*, curata nel 1964 per la rivista di Théodore Koenig *Phantomas* da Anna e Martino Oberto, cuore teorico di un dirompente discorso internazionale di ridefinizione di ruoli e prospettive della moderna poesia europea.⁵

A completare il quadro delineato da queste due storie indissolubili e parallele su oggetti, pubblicazioni e speculazioni di eccezionale bellezza e unicità, benché troppo spesso trascurati dalla critica per la loro natura oscura e trasgressiva, è intervenuta la voce degli artisti-poeti a raccontare, testimoniare e rinnovare i motivi di un ineshausto impegno nello spazio sociale e umano del libro come della città: Alain Arias-Misson e Maurizio Nannucci, in conversazione, rispettivamente, con Jan De Vree e con Nico Dockx, giovane artista belga che ha trasformato la locandina del simposio in un prezioso *ephemeron*, corredandola di struggenti poesie visuali giocate sul filo della percezione e della memoria della parola nel paesaggio. Entrambi hanno rilanciato i temi cardine del simposio: Nannucci e Dockx guidando i presenti nei meandri dell'infinita produzione di libri d'artista del poeta fiorentino (per mezzo di uno scambio intitolato *Ogni libro nasconde un libro*, del quale esiste pure una registrazione video già resa pubblica dal canale ufficiale dell'Istituto di Cultura);⁶ Arias-Misson e De Vree rievocando, col supporto di inediti video-testimonianze, quegli eventi straordinari di 'scrittura sulla strada' che furono i *Public Poems*. 'Parole fluttuanti' e 'corpi angelici' – come recitava il titolo dell'intervento del maestro belga, che si è soffermato in particolare sulle provocatorie azioni realizzate a Pamplona (1972) e nella Cappella Sistina (1998)⁷ – questi ultimi hanno ricordato al pubblico che la poesia

⁵ *Sulle tracce di Phantomas. Poesia in forma di cosa a Bruxelles* si intitolava, non a caso, un brillante intervento pubblicato su *alfabeta2* il 20 maggio 2018 da Veronica Andreani, ad annunciare lo svolgersi del simposio (<https://www.alfabeta2.it/2018/05/20/sulle-tracce-di-phantomas-poesia-in-forma-di-cosa-a-bruxelles/>).

⁶ <https://www.facebook.com/pg/istitutoitalianodicultradibruxelles/posts/>.

⁷ Diversi sia dagli *happening* che dalle *performance*, perché fuori dal mondo dell'arte, i *Public Poems* trovano nei luoghi pubblici dalla forte presenza umana il loro spazio ideale di incontro e scontro con un sistema segnico imprevedibile, fatto di elementi animati e inanimati (la gente, i monumenti, il traffico, le forze dell'ordine che spesso intervengono ad interromperne l'azione). In *Punctuation Poem of Pamplona*, in particolare, il tessuto urbano viene attraversato da gigantografie di segni di interpunzione che orientano la lettura spontanea dello stratificato universo cittadino. In *The Public Shamanic Chapel Sixteen Poem*, invece, il fondale è la Cappella Sistina, ove Arias-Misson introduce quattordici attori (tanti quanti i personaggi della michelangiolesca *Creazione di Adamo*) che, eludendo la sorveglianza vaticana, danno vita a un provocatorio spettacolo sul pavimento del tempio per eccellenza della cristianità: indossando maschere delle religioni non scritte soffocate dal cattolicesimo ed emettendo rumori propri

(quella visuale meglio di altre, ma anche la poesia in se stessa) vive nel mondo e ha bisogno di gesti anarchici e incontrollabili, costitutivamente fuori luogo e fuori tempo, per resistere e persistere come funzione critica, di comprensione e di senso.

Offrire un esempio di criticismo militante di rilevanza poetica e visuale: tale dunque l'ambizione del convegno *Poesia in forma di cosa*, variegato, (in)tempestivo e rivoluzionario come il suo oggetto. Qualcuno, tra i molti presenti al simposio – che si è giovato della presenza di illustri collezionisti, quali Bart De Baere, direttore del M HKA di Anversa, e Kevin Repp, curatore dei preziosi archivi di libri rari della modernità europea alla Beinecke Library di Yale, dei quali svelerà i segreti in una attesissima mostra del 2019 – ha sottolineato l'insistenza sulla parola e sull'interpretazione in un evento dedicato al visuale. Gli si vorrebbe rispondere che è proprio nell'attesa di una parola finalmente capace di comprenderla e integrarla che 'l'ineluttabile modalità del visibile' del Novecento – per ricorrere a una formula joyciana, già motto dell'arte concettuale, nonché titolo di un dipinto di Oberto – ha assunto e proteso le sue forme, incarnandosi in una ricchezza di materiali che, come nel caso degli scambi tra Italia e Belgio, è per la maggior parte ancora inesplorata. Una parola – critica, interpretativa, curatoriale – che un composito e straordinario collettivo ha voluto risvegliare al convegno di Bruxelles, del quale si attende ora la pubblicazione degli atti, nella speranza che le appassionate discussioni che ne sono sorte possano continuare ad espandersi, in ottica sempre più (in)tempestiva e internazionale.

- Simposio internazionale *Poesia in forma di cosa. Concretismo e Visualità in Italia e Belgio negli anni Sessanta e Settanta* - Istituto Italiano di Cultura di Bruxelles, 24-25 maggio 2018.

Dalila Colucci
RLL Department
Harvard University
Boylston Hall 4th floor
Cambridge, MA 02138 (Stati Uniti)
dcolucci@fas.harvard.edu

del mondo animale (dunque pre-lingua e pre-scrittura), essi si contrappongono scherzosamente a un'enciclica di Giovanni Paolo II che si richiamava alla rivelazione dei grandi libri sacri, implicitamente marginalizzando le pratiche spirituali di origine sciamanica.